J. Gimeno Sacristán

El alumno como invención

Morata

La *infancia*, los *menores* en general o el *alumno* son categorías elaboradas por los adultos en el seno de la cultura y de las prácticas sociales. Una vez que la educación se ha universalizado, alguien es menor en tanto que es alumno, y experimenta este papel en tanto que es visto y tratado como menor.

El alumno como invención es una obra que pretende rescatar el valor del sujeto escolarizado como un referente esencial para proyectar, desarrollar y evaluar la calidad de la educación. J. GIMENO SACRISTÁN rastrea, con un enfoque interdisciplinar, los rasgos más sobresalientes de la trayectoria que han seguido los *menores* para convertirse en *escolares* bajo la mirada vigilante, disciplinante, protectora y amorosa (a veces ruda y poco amistosa) de los adultos y, más específicamente, de los padres, madres, profesores y profesoras. Además de desvelar una realidad ante la que, por su cotidiana presencia, podemos quedar insensibilizados, el autor ofrece datos y argumentos para resistir el envite de las corrientes dominantes del pensamiento, las políticas utilitarias y el academicismo que ha sacralizado los contenidos de la enseñanza, como si fuesen la sustancia misma de la cultura ante la que deben rendirse los profanos.

Cuando la preocupación por la *calidad de la enseñanza* inunda los discursos acerca del presente y futuro de los sistemas educativos, es preciso recordar que la *calidad de la educación* —que no es necesariamente lo mismo— exige mirar y dirigirse al alumno, quien, al mejorar como persona, aprendiz y ciudadano, perfecciona a la sociedad.

Colección: **Pedagogía**

ISBN 84-7112-487-4

9 788471 124876 00000

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@infornet.es - www.edmorata.es

El alumno como invención

Por

JosÉ GIMENO SACRISTÁN
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

JosÉ GIMENO SACRISTÁN

El alumno como invención

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@infornet.es - www.edmorata.es

© JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. L. (2003)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M-6.894-2003
ISBN: 84-7112-487-4

Compuesto por Ángel Gallardo
***Printed in Spain* - Impreso en España**
Imprime: Closas y Orcoyen. Paracuellos del Jarama. Madrid
Fotografía de la cubierta: *Eva dibujando*

Contenido

PRIMERA PARTE: El sujeto que será escolarizado 11

CAPÍTULO PRIMERO: **El adulto construye al menor y al alumno** 13
1.1. La actualidad de lo necesario, 13.—*1.2. A modo de síntesis previa. Un esquema para la investigación de las determinaciones del sujeto infantil*, 20.—*1.3. La historia depositada en los significados de las palabras. La construcción hecha por los adultos de la identidad del* menor *que será después el* alumno, 23.—1.3.3. La imprecisión de los límites acerca de qué es ser "menor", de acuerdo con las realidades de los adultos, 26.

CAPÍTULO II: **¿Cómo hemos creado al *menor*? Las imágenes de la infancia** ... 30
2.1. La naturaleza influenciable de los menores. Ambientalismo frente a determinismo en la construcción del sujeto de la educación, 32.—2.1.1. Del ambientalismo como abstención de intervenir al determinismo ambientalista, 38.—2.1.2. Los matices del determinismo. La fuerza del pasado en el presente y en el futuro, 46.—*2.2. La transitoriedad de la infancia y de la juventud: El destino de llegar a ser adulto como camino de progreso*, 48.—*2.2.1. ¿Cambian los tiempos, los adultos o los menores?*, 59.—*2.3. Los menores jerarquizados por el cuerpo y por el tiempo; después por las cualidades invisibles*, 73.—2.3.1. Distinguirse en la mirada evolutiva: Primero, por el cuerpo, 76.—2.3.2. Del cuerpo como "cárcel del espíritu", espejo del alma y objeto de dominio, al cuerpo como medio de perfección, 83.—2.3.3. Controlados, clasificados e individualizados por el tiempo, 86.—2.3.4. Controlados, clasificados e individualizados por cualidades más invisibles, 89.—*2.4. ¿Se convierte la experiencia en naturaleza? La permanencia del pasado en el presente y la de éste en el futuro del menor*, 93.—*2.5. Imágenes en negativo de la infancia. La perversidad en el niño como manifestación de la maldad en la naturaleza humana*, 102.—*2.6. La infancia invisible en el paraíso de los niños visibles*, 114.

© Ediciones Morata, S. L.

SEGUNDA PARTE: El sujeto es escolarizado 119

CAPÍTULO III: **Una larga, compleja y desigual historia de relacionarse, de querer y enseñar al *alumno*** 121
3.1. Algunos rasgos del largo proceso del aprendizaje cultural de saber educar. Ternura, disciplina y redención de los menores por la cultura, 129.—*3.2. La familia en el origen de las relaciones educativas afectuosas, pero no sólo*, 133.—*3.3. Ser querido dentro de un orden social. La relación disciplinante*, 142.

CAPÍTULO IV: **Las raíces culturales del *orden escolar* en el que adquiere sentido ser *alumno*** 148
4.1. La evolución del papel de los adultos especializados en el cuidado y educación de los menores. La protoprofesión de enseñar, 151.—*4.2. Soldados, fieles y "mujercitas": El control de los individuos*, 154.—*4.3. La retórica moderna: La educación como proyecto y comunicación de cultura*, 161.—*4.4. Los rasgos esenciales del orden escolar que regulan de cerca al alumno*, 163.—4.4.1. El espacio y el tiempo: reguladores de la vida, 169.—4.4.2. Control sobre el sujeto y sobre las formas de estar con los demás en la escuela, 179.—4.4.3. La disciplina a la que obliga una cultura de "disciplinas", 188.—4.4.4. Modos de aprender los saberes. De la disciplina de escuchar a la de leer y escribir, 199.

CAPÍTULO V: **La educación a "la medida del alumno" en las instituciones escolares hoy, o cómo hacer compatibles el agrado, los afectos, el placer de aprender, la formación y el progreso** 222
5.1. Necesitamos un diagnóstico justo de la situación, 224.—*5.2. Algunos principios desde los que partir*, 231.—*5.3. El papel de las instituciones al servicio del sujeto en sociedad*, 237.—5.3.1 Considerando al sujeto en "su" propia cultura, 239.—5.3.2. Una cultura escolar renovada, 242.

BIBLIOGRAFÍA 248

OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS 253

© Ediciones Morata, S. L.

A Justi y Eva

PRIMERA PARTE

El sujeto que será escolarizado

CAPÍTULO PRIMERO

El adulto construye al menor y al alumno

1.1. La actualidad de lo necesario

Todo lo que nos es familiar tiende a ser apreciado como natural; cuando eso ocurre le damos carta de naturaleza a lo que nos rodea, a los contactos y relaciones que mantenemos con lo que nos circunda, como si su existencia fuera resultado de la espontaneidad, como si siempre hubiera existido e inevitablemente tuviera que existir. Esa habituación cala en nuestras vidas, da sentido a cómo entendemos y nos representamos el mundo de la cotidianeidad; es decir, da contenido a nuestro sentido común. Éste nos sirve para percibir y dar significado a la realidad natural, social y humana; va acumulando materiales con los que ir creando experiencia desde la que afrontar situaciones y encuentros nuevos. Esa experiencia y sentido común la iremos enriqueciendo con representaciones tomadas de otros, con lo que nos han contado, con los discursos e historias que escuchamos —cultura que heredamos—, que hablan de las experiencias previas de los antepasados de quienes somos sus herederos.

Esas historias o discursos los componen las voces que perduran y pasan a otros; estos relatos dominantes son los que hacen la Historia, resaltan la relevancia de los actores que los protagonizan, el juego entre ellos y el escenario en el que actúan. Al hacerlo, dichos actores proyectan sus puntos de vista, seleccionan rasgos de quienes son objeto de la narración, extraen la sabiduría que destilan las experiencias que se han tenido con ellos. Casi siempre los relatos que perduran ocultan otras voces en la composición de la narración y otras vivencias. Así construimos a los sujetos que intervienen en los diversos escenarios por los que transcurren nuestras vidas. La educación es uno de ellos.

El *alumno* es una construcción social inventada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. Porque son adultos (padres y madres, profesores y profesoras, cuidadoras y cuidadores, legisladores y legisladoras o autores y autoras de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no-adultos. Sin poder evitarlo, nos representamos a los menores como *seres de corta edad escolarizados.* Las imágenes obtenidas se

proyectan en las relaciones que mantenemos con ellos, en la manera de verlos y entenderlos, en lo que esperamos de su comportamiento ante las indicaciones que les hagamos o ante determinadas situaciones, en los parámetros que sirven para establecer lo que consideramos que es normal y lo que queda fuera de lo tolerable.

Al creer que son "menores", no nos importa su voz y no les consultamos para elaborar o reconstruir la idea que tenemos acerca de quiénes son. Los adultos se definen a sí mismos, los menores son definidos por los primeros. Si ellos no hablan y los adultos lo hacemos en su lugar, es lógico que la explicación de su experiencia esté muy mediatizada por las visiones que nosotros tengamos de ellos. No será extraño, pues, que en una situación como la actual, en la que el colectivo de los menores cobra una cierta entidad y se constituye en agente social, se pongan en evidencia desajustes en nuestras percepciones adultas acerca de los alumnos.

¿Por qué discutir sobre la obviedad de la existencia de los alumnos y alumnas como *menores* dentro de las sociedades escolarizadas? Un tema no es importante por el hecho de que esté de moda, ni deja de serlo porque pierda actualidad. Las oscilaciones de nuestra atención por cualquiera de los tópicos en los que posamos nuestras preferencias intelectuales dicen mucho de nosotros, de nuestra sociedad y de la cultura en un momento dado; delatan nuestras sensibilidades. Los temas y problemas aparecen y desaparecen como preocupaciones, no porque estén resueltos y no pueda decirse algo nuevo, sino porque, como decía Gordon ALLPORT, los aburrimos (y nos aburren). Nuestra atención oscila, vamos y venimos sobre lo mismo aunque desde perspectivas y con lenguajes distintos. Esa inconstancia hace que nuestra actuación, en vez de apoyarse en una experiencia continuada que acumula y revisa las tradiciones de pensamiento, lo hace en una mezcla de recuerdos y olvidos, como señala BAUMAN (2002), enterrando algunas ideas vivas y retomando otras que se desecharon en otro momento.

No vamos a decir nada nuevo sobre la figura del menor convertido en alumno, porque, de una o de otra forma, todo se ha dicho; pero sí es necesario recordar otra vez algo de lo sabido y combinarlo de otra forma para que pase a constituir parte de los discursos de nuestro presente dominado por otras modas. El *sujeto* ha perdido actualidad en los planteamientos que dominan en los discursos actuales. Al tratar de devolver el tema que nos va a ocupar a la actualidad queremos afrontar los problemas del presente considerando a los receptores de la educación, en nombre de quienes parece que todo se hace. No lo hacemos por simple interés académico. Las ideas importantes han de ser constantemente rememoradas, si bien contextualizándolas en el panorama desde el que las resucitamos, porque, sencillamente, quienes las leen y escuchan son distintos. Una tradición de pensamiento no se asienta en la cultura que sirve de apoyatura a éste y a las acciones de los seres humanos, del mismo modo como se estabiliza una mutación genética que se reproduce en las generaciones siguientes de sujetos que la heredan, sino por ser reiterada. El que quede acumulada en la tradición del discurso no quiere decir que forme parte de la conciencia colectiva, si no está viva dentro de cada uno de nosotros. Lo que para algunos es ya sabido es necesario rememorarlo para que otros puedan saberlo, pero sobre todo es preciso hacerlo para que pueda seguir contándose y revitalizar la tradición.

En muchos casos la aparente falta de actualidad de un tema o problema se explica, simplemente, por esa sensación de naturalidad que provocan en nosotros las situaciones, las personas y las vivencias en la vida cotidiana. Al estar acostumbrados a su presencia, ésta puede impedirnos caer en la cuenta de que podrían haber sido de otra manera, que realmente han sido y tendrán otra apariencia o presencia, que podrían tener para nosotros otro significado y que cabría que nos condujésemos de otro modo respecto a ellas. "Sabemos" que el aire o el latido del corazón están ahí, de ellos depende cada segundo de nuestra vidas, pero no nos ocupan ni preocupan lo más mínimo; y, desde luego, no reparamos en lo que tiene de maravilloso su existencia y funcionamiento, salvo cuando sufren alguna anomalía. Casi la misma naturalidad adjudicamos a las personas y a las relaciones que mantenemos con ellas. Estamos tan pegadas a las realidades cotidianas y a los semejantes que nos rodean, a lo que hacen y son para nosotros, que casi, con seguridad, no nos vemos incitados a imaginar otro mundo posible. Damos como natural y por descontado lo que acontece y viene dado, cuando todo es producto de una trayectoria que podría haber tenido otro rumbo y llegar a ser de otra manera. La misma naturalidad la extendemos al futuro (al menos al inmediato) y damos por supuesto que así seguirá siendo.

A la figura del *alumno* le pasa eso: es tan natural serlo y verlo en nuestra experiencia cotidiana (lo ha sido tanto en nuestra propia vida), que no cuestionamos lo que supone tener esa condición social que es contingente y transitoria. Damos por sentado que, en una etapa de sus vidas, el papel de las personas que vemos es ir a los centros escolares todos los días.

Una mirada a las cifras sobre la escolarización de los niños, niñas y jóvenes nos muestra que la condición de estar escolarizados desde los 3 hasta los 15 años es una forma estadísticamente *normal de* estar en nuestra sociedad, como puede verse en la Figura 1.1 (pág. 16), tanto para las mujeres como para los varones.

Bien es cierto que detrás de esos datos estadísticos se esconden realidades desiguales para diferentes colectivos que no han estado y todavía siguen sin estar escolarizados en las mismas condiciones, como es el caso de niñas y niños, etc.

El *alumno,* como el *niño,* el *menor* o la *infancia,* en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos. Son elaboraciones atribuidas a los sujetos que pensamos tienen alguna de esas condiciones. La peculiaridad sociológica y antropológica que supone este hecho pasa generalmente desapercibida, de lo natural que nos resulta, sin pararnos a pensar si eso ha sido siempre así, si lo es universalmente, si será un estado del que necesariamente se deriven consecuencias siempre positivas para ellos o no, cómo viven esa ocupación, con qué penas y preocupaciones van a las clases, que encontrarán allí, qué deseos dejan a la salida de sus casas y cuáles a las puertas del colegio, qué historia tienen o qué porvenir les espera, por qué llevan a sus espaldas el peso de lo que deben asimilar y olvidar después, qué aprenderán realmente y qué se verán conminados a olvidar, por qué en la calle son de una manera y en las aulas de otra, por qué en su casa pueden beber agua cuando quieren y en clase no, por qué tienen que ir allí todos los días y a las mismas horas, por qué viven los lunes de manera distinta a los viernes, por qué en unos casos van vestidos uniformemente y en otros no...

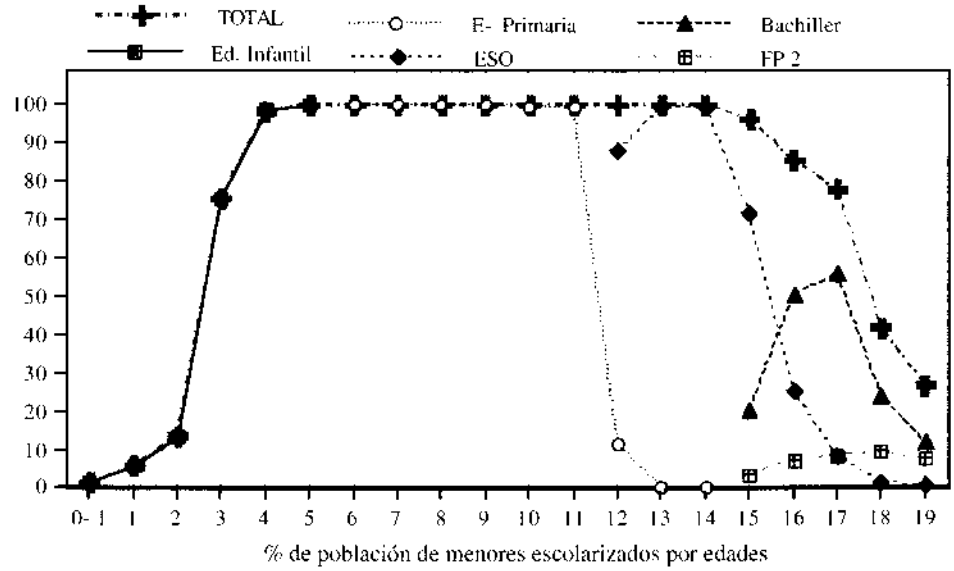


Figura 1.1. *Porcentaje de población que tiene la condición de ser alumno en diferentes edades*[1].

Se puede intuir que en torno a la categoría *alumno* se ha formado todo un orden social en el que se desempeñan determinados roles y se conforma un modo de vida, que nos resulta muy familiar porque estamos acostumbrados a él. Este orden propicia y "obliga" a los *sujetos* inmersos en él a ser de una determinada manera. Ellos piensan, sienten, se entusiasman, se inhiben y se relacionan, tienen una vida personal y familiar, una historia, un contexto de vida y un futuro. ¿Qué aspectos de toda esta complejidad de la persona entran como significados en las representaciones que elaboramos del *alumno* y cuáles se desconsideran? Es decir, ¿de qué se compone la imagen que tenemos de la infancia o de los adolescentes escolarizados? ¿Cómo se ha ido configurando todo ese orden cultural social y esas representaciones en torno al alumno, de qué recuerdos y de qué olvidos? La evolución de la infancia como una categoría social ha ido perfilándose, primero con el reconocimiento, definición, desarrollo y evaluación del niño y, subsecuentemente, de acuerdo con las intervenciones de los adultos para facilitar su desarrollo (AUSTIN, DWYER y FREEBODY, 2003).

Nuestra idea de *alumno* —con todas las variaciones, incoherencias y contradicciones que podamos encontrar en los significados que tal categoría representa— es deudora y se nutre de la larga experiencia de comprender y tratar a los menores en general, de la herencia de usos de las instituciones que los acogieron, de lo que diferentes agentes esperan que esas instituciones hagan con ellos y de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que todo

[1] Gráfico elaborado con los datos sobre escolarización que proporciona el Ministerio de Educación *(Las cifras de la Educación en España-2001).*

© Ediciones Morata, S. L.

eso queda insertado. La *infancia* ha construido en parte al *alumno* y éste ha construido parcialmente a aquélla. Ambas categorías pertenecen y aluden a mundos donde se separa a los menores de los adultos (la infancia respecto de los mayores y el alumno en relación a la persona emancipada), siendo esto una característica de las sociedades modernas: estar escolarizado es la forma natural de concebir a quienes tienen la condición infantil. Esa estrecha relación se proyecta tanto en el pensamiento vulgar como en la psicología científica.

El tratamiento que se ha hecho del alumno como "objeto" del pensamiento científico dista de poder ofrecernos una imagen completa y coherente, pues el estudio del sujeto-alumno se ha repartido entre diversas disciplinas científicas (antropología, psicología, sociología, medicina...) incapaces de poner en relación sus respectivos discursos y aportaciones. La psicología tendió, primero, a describirlo, a normalizarlo tipificándolo; después a regularlo, desgajándolo de su condición social y cultural (también de la escolar), otorgando a lo que mostraba la realidad el valor de naturaleza constituida y estable. El discurso pedagógico basado en el conocimiento científico a lo que ha conducido realmente es, en buena medida, a enmascarar la influencia de las condiciones sociales en el desarrollo de los menores y en el tipo de respuesta que dan a las exigencias escolares. Las diferencias entre individuos tenderán a atribuirse a características personales, quitándole responsabilidad al entorno educativo.

La investigación educativa en las últimas décadas ha preferido tomar como objeto preferido al profesor, poniendo de actualidad un discurso que también ha troceado y parcelado el objeto de estudio. Curiosamente, en nuestro contexto el sujeto profesor está mucho más presente en el discurso de los especialistas [2] que el alumno. Nos resulta llamativa la ausencia de simposios, congresos, publicaciones o conferencias sobre éste; es decir, su falta de notoriedad. Esa desproporción u olvido se invierte cuando el objeto de estudio es el niño o la niña en relación a los adultos. El niño o el menor está mucho más presente que su homólogo el mayor. ¿Qué quieren decir esas desproporciones? Entre otras cosas, que discutimos menos la categoría de ser alumno, no vemos en su definición nada o muy poco controvertido, que la consideramos natural tal cual la percibimos, que no somos tan sensibles a cómo les va a los niños o a los menores. Creemos que el modo de ser alumno es la manera natural de ser niño; a ambos conceptos nos los representamos como si fuesen de alguna forma equivalentes. En cambio, no identificamos a cualquier adulto como si fuese un profesor, porque sabemos que todos los adultos no lo son. Polemizamos bastante sobre cómo entender las funciones del profesorado, acerca de los efectos de su desempeño, escrutamos los paradig-

[2] Como aproximación empírica y casi anecdótica, hemos consultado la base de datos del ISBN* para ver el número de veces que las publicaciones registradas en ella contienen en su título una serie de términos clave. En el momento en el que escribimos se obtienen los siguientes resultados:

Base de datos	*Profesor/a* Profesores/as Profesorado	*Alumno/a* Alumnos/as Alumnado	*Estudiante*	*Niño/a*	*Adulto/s*
ISBN	5.779	1.467	735	4.270	618

(*) Registro de libros publicados en España desde 1972.

© Ediciones Morata, S. L.

mas científicos dentro de los que alcanzar mejor una más adecuada comprensión de su ser y de su oficio, sin embargo no tenemos la misma sensibilidad respecto de quienes reciben su influencia. Se trata mucho acerca de la enseñanza en las situaciones escolares o acerca del currículum, nos mostramos mucho más preocupados por cómo planificar y transmitir que por cómo reciben la enseñanza los alumnos. Las reformas educativas suelen detenerse mucho más en la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza, la actualización de los contenidos, el cambio de las estructuras organizativas y de la gestión, de los intereses de los profesores... que en la calidad del aprendizaje. Se preguntan poco por los cambios que desde las condiciones de los sujetos receptores se deberían acometer. Cuando se dice que una innovación fracasa o tiene éxito pocas veces se apela a qué representa lo uno o lo otro para el alumno, en qué mejora su calidad de vida [3]. El fracaso de los estudiantes ante lo que se les exige y cómo se les exige, equivale a deterioro del sistema, sin apenas detenerse a analizar qué suponen las exigencias para ellos, en quiénes triunfan o fracasan las reformas realmente.

Consideramos que el receptor, beneficiado o sufridor de la educación ha dejado de ser polo de atracción del pensamiento educativo en la actualidad, habiendo quedado diluido entre una serie de supuestos implícitos que en muchos casos han perdido la fuerza de sus significados originales, y en los tratamientos pretendidamente científicos de las disciplinas psicopedagógicas. El discurso dominante en educación en las últimas décadas se ha centrado mucho más en la institución escolar, en su eficacia, en el currículum, en el éxito o fracaso escolar, en la acomodación de la educación al sistema productivo o en las reformas educativas. Preocupa el fracaso escolar, pero no tanto "los fracasados". Desde luego en el discurso están mucho más presentes los profesores que los "clientes" que dan sentido a su oficio. Se salvan de esa tendencia general las preocupaciones acerca del género o la cultura étnica como motivos de desigualdades entre los alumnos. Generalmente, cualquier problema o tema de discusión en educación tiene a sus receptores como un referente implícito; en muchas menos ocasiones el sujeto escolarizado aparece en el centro de las controversias. Quienes más presencia tienen en el sistema escolar pueden quedar de esa forma diluidos en el discurso, ausentes en nuestras conciencias y relegados en nuestras preocupaciones. Todo es *para* el alumno, por supuesto. Pero a pesar de que sabemos que la política educativa, las instituciones, el currículum, las reformas, los profesores etc. son para los sujetos-alumnos, el punto de vista desde el que se plantean los problemas muestra otras prioridades, tanto en el discurso como en las prácticas. Hablar de neoliberalismo, de comprensividad o de calidad del sistema educativo es hacerlo de orientaciones, preocupaciones o propuestas que afectan a los estudiantes, pero es frecuente no encontrarlos en esas discusiones [4].

---

[3] Con motivo de desarrollar un proyecto de evaluación de una experiencia de innovación educativa, encontramos que determinado grupo de padres, madres y de profesores sospechaba de la bondad de la experiencia porque los alumnos "iban más contentos y despreocupados a los colegios".

[4] En el momento en el que escribimos este texto se pone en tela de juicio la bondad del modelo de la comprensividad para la enseñanza secundaria obligatoria. Los argumentos que surgen se refieren a dificultades de los profesores para gobernar a estudiantes que no toleran ese sistema, que no son controlables o están desmotivados. Rara vez se dice que incontrolables son también los profesores o las instituciones incapaces de entender las necesidades de esos alumnos.

© Ediciones Morata, S. L.

La pedagogía contestataria y crítica quiso salvar al alumno del sistema educativo, de la autoridad familiar, de la represión y de la manipulación de su conciencia; la ciencia lo cientificizó, reduciéndolo a dimensiones generalmente discretas, yuxtapuestas unas respecto de otras. La pedagogía lo entendió como materia moldeable. Nuestra mirada, a pesar de que al siglo xx se le ha calificado como el "siglo del niño", sigue siendo más magistrocéntrica (vista desde los profesores), logocéntrica (pendiente de los contenidos mínimos) o sociocéntrica (mirando a las necesidades sociales) que centrada en el alumno. Ese desequilibrio es la manifestación de una larga historia de desigualdad de poder que se refleja en la desigual presencia de los discursos sobre unos y otros. Alguien dijo que cuanto más bajo estatus tiene uno en educación, tanta mayor probabilidad tiene de ser objeto de investigación. El peso corporativo de los profesores es, sencillamente, mayor.

Siendo el destinatario de la educación, nos parece que la presencia del alumno ha quedado bastante oscurecida en el actual discurso dominante acerca de la enseñanza y de la educación en general. La corriente sensibilizadora hacia las necesidades del alumno, hacia su mundo, que discurre a lo largo de todo el siglo xx, creemos que no está, precisamente, en sus momentos más álgidos, cuando la educación ha cobrado un papel relevante en la productividad económica y es un motivo de esperanza de inserción en la vida activa, ya que no tanto de movilidad social. El destinatario fundamental de la educación no es moda en la agenda de los debates. Las prioridades establecidas por el orden ideológico y económico dominantes en las últimas décadas han oscurecido, cuando no borrado, a los sujetos [5]. No es tampoco ajena a esta tendencia la retirada o el descenso de la presión reivindicativa del movimiento estudiantil, tan ausente en las últimas décadas, en pro de una educación más acorde con sus necesidades; una presión que los adultos han contribuido a desmontar burocratizando la participación de los alumnos en los órganos de participación en los centros educativos.

Es poco original lo que podamos nosotros decir del alumno a estas alturas, pero consideramos que un discurso que lo enfoque y lo sitúe en el centro de la escena puede ayudar a que conjuntemos y observemos en un puzle más significativo cómo es el arquetipo que lo representa o, mejor dicho, cómo nos lo representamos. En las aulas repletas encontramos a seres reales con un estatus en proceso de cambio, que están enraizados en contextos concretos, que tienen sus propias aspiraciones y que en muchos casos no se acomodan a la idea que los adultos se habían hecho de ellos.

Por eso es preciso, desde la perspectiva más compleja de que ahora disponemos, reunir los elementos dispersos que nos proporcionen una imagen algo

[5] Con motivo de los debates en torno a la denominada *Ley de Calidad,* que se ha presentado como correctora de las disfuncionalidades de la LOGSE, hemos podido comprobar cómo los argumentos manejados y publicados se referían básicamente al fracaso de los alumnos, nunca al papel de los profesores y de otros condicionamientos. Los alumnos —cierto sector de los mismos— se han presentado como los culpables. Ellos eran "inadecuados" para el sistema, no éste para ellos. El determinismo sociológico (la defensa de que el medio social es intocable y por eso no cuenta), la creencia en la inexorable continuidad del nivel de rendimiento académico (no hay lugar para la compensación), el innatismo psicológico que subyace a los argumentos que dan por fijadas las capacidades de cada uno a las que se les adjudica un destino y los argumentos acerca del *esfuerzo* como variable esencial para mejorar la educación reclaman traer al plano de lo consciente las ideas y supuestos esenciales que mantenemos acerca de quiénes y cómo son los alumnos.

© Ediciones Morata, S. L.

más unificada y coherente del sujeto de la educación. El mundo ha cambiado, los alumnos también. Tendremos que alterar nuestras representaciones de aquél y de éstos.

En otra ocasión hemos argumentado (GIMENO, 2001a) que el sujeto de la educación ha sido una referencia fundamental en el pensamiento moderno y en las políticas de progreso, así como en la manera de concebir la enseñanza y la escolarización. Ahora nos toca recordar cómo se construye en las relaciones con los adultos.

1.2. A modo de síntesis previa. Un esquema para la investigación de las determinaciones del sujeto infantil

Para dar respuesta a las preguntas de qué es ser *menor* o *alumno* se requiere una triple actitud inquisitiva que se interese, por un lado, por las condiciones en las que viven los sujetos, rastreando los orígenes de los modos de tratar a los menores (es decir, descubrir el origen de las *prácticas* de relacionarse con ellos en la vida cotidiana y en las instituciones que han frecuentado y siguen haciéndolo). Por otro, es necesario considerar que esas prácticas sociales y educativas tienen que ver con otras más globales relacionadas con el funcionamiento de la sociedad en general: el gobierno de los individuos, las formas de producción y la evolución del trabajo, la distribución de la riqueza, las tecnologías de comunicación dominantes, las prácticas del derecho, la evolución de la familia, el papel que la escolaridad tiene en cada momento histórico y circunstancias sociales, etc. Finalmente, es necesario un análisis del *discurso* (desde las creencias de sentido común que gobiernan nuestra vida cotidiana, hasta el que nos proporcionan las disciplinas científicas sobre los niños y jóvenes), analizando los modelos que, a modo de representaciones ideales, existen en la sociedad y tenemos cada uno de nosotros acerca de lo que creemos que son y deseamos que sean los sujetos en esas etapas de la vida. Discursos que a su vez, se relacionan con otros más globales acerca de la condición humana y su destino, sobre su naturaleza política y social, acerca de los derechos universales, del estado del bienestar, etc. El mundo de la infancia se construye necesariamente, en contraposición al del adulto. Ambos están constituidos por prácticas en las que participan, discursos que tratan de comprenderlos y modelos utópicos de referencia; elementos que se enlazan entre sí generándose complejas interdependencias entre ellos, tal como se pretende reflejar en la Figura 1.2.

Adultos y jóvenes tienen unas determinadas condiciones de vida interdependientes. Los menores reales (b) se definen por las circunstancias concretas del modo de vida que llevan. No hay infancias prototípicas uniformes e ideales, sino modos de vivir esa etapa de la vida. La infancia y los menores reales viven en circunstancias familiares —su medio social por antonomasia— peculiares (b1) que les condicionan como seres venidos al mundo en espacios sociales singulares en los que serán cuidados y estimulados, según las posibilidades propias del medio al que pertenecen (b2), pues tampoco existe una familia modelo ni una sola forma de vida familiar. Los adultos tienen sistemas de vida (b3) en los que caben o

© Ediciones Morata, S. L.

no los menores. En las sociedades de cierto nivel de complejidad, esas formas de vivir requieren de la separación de los menores a otros espacios y modos de vida (b4), como es el caso de la escolarización. De esta forma, el menor como hijo se separa del menor como escolar, siendo la relación entre la situación socio familiar (b1) y la escolar (b4) un nexo esencial para definir y comprender al menor en las sociedades con la escolaridad universalizada. En tanto que las condiciones del sujeto menor dependen de las de los adultos más inmediatos que son los familiares (b2), el juego entre la vida de los adultos en familia y el espacio de sus actividades en la sociedad en general (b3) será definitorio de los modos de ser menores y de vivir esa etapa de la vida.

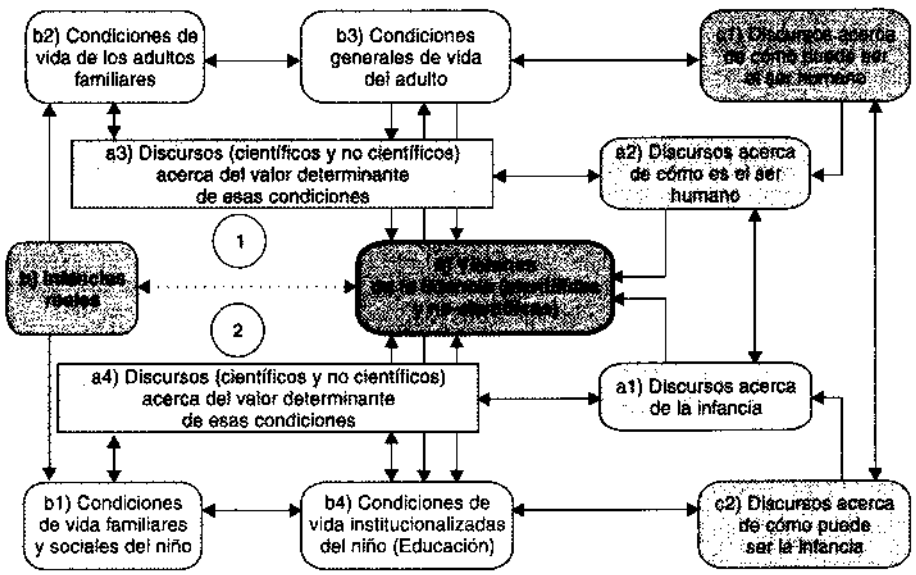


Figura 1.2. *Determinantes de la construcción de la infancia.*

Los discursos y las ideas no sólo nos hacen las realidades que en buena medida nos determinan, sino las ideas que nos permiten ver las realidades de una determinada forma y, en ese sentido, puede decirse que esas ideas son un elemento del mundo existente. Al *otro* que es el menor lo percibimos y tratamos en función de los discursos que hemos construido a lo largo de la historia de la cultura, que nos hablan de diferentes visiones de la infancia (a). Se trata de construcciones que, desde luego, tienen que ver con las prácticas a las que acabamos de aludir, pero que en tanto conforman un sentido común o inteligencia práctica, se convierten en elementos de fundamental importancia para las relaciones sociales, de cara a nuestro comportamiento hacia los demás, dirigiendo la percepción del otro, etc. Ese componente discursivo que versa sobre la infancia (a1) tiene raíces que absorben savia de las capas más profundas de la cultura, y se plasma en teorías implícitas y en un pensamiento disperso. A lo largo del siglo xx,

la psicología y las ciencias sociales nos han proporcionado una nueva forma de ver, entender y de valorar a los menores en relación con orientaciones provenientes de la filosofía, la políticas y del derecho que han proyectado sobre el menor las visiones más dignificantes acerca de la naturaleza humana en general (a2). Estos discursos, en buena medida originados en medios intelectuales y académicos, se van difundiendo gracias a la formación de profesores y hasta pasan a formar parte de las representaciones colectivas asumidas por el sentido común de las gentes. Las explicaciones sobre cómo las condiciones de vida construyen al ser humano en general (a3) se proyectarán, sin duda, en las explicaciones acerca de cómo se construye y podemos incidir en los menores (a4).

La pulsión ética. La edad de ser menor es también un momento cargado de esperanza para los adultos sobre el que éstos proyectan sus ideales (c2) que reflejan las aspiraciones de mejora del grupo (familia, tribu o sociedad) y de la humanidad en general (c1). Quizá el ejemplo más claro de esa esperanza lo podamos ver en el reconocimiento del valor dignificante de la educación. En 1948 la ONU reconoció a ésta como un derecho universal más en la Declaración universal de los derechos humanos; lo cual ha dado pie para pensar en la equivalencia de la escolaridad como el derecho a la educación, elevando de esta forma la condición de alumno a la categoría de un papel necesario que sirve a la realización de la dignidad humana:

> Art. 26. 1. "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos ...

La posterior Declaración de derechos del niño de 1959 entiende que la educación es un derecho específico de la infancia:

> (Principio número siete): El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad.
>
> El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.
>
> El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Así pues, las ideas de dignidad humana y de educación, se asociaron estrechamente a la necesidad de la escolaridad y a la condición de menores como alumnos que lo son haciendo uso de, nada menos, que un derecho. La historia hasta aquí ha sido muy larga.

1.3. La historia depositada en los significados de las palabras. La construcción hecha por los adultos de la identidad del menor que será después el alumno

"La humanidad ocupa su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene el suyo en el orden de la vida humana: es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño".

(RoussEAU, *Emilio,* pág. 84.)

El lenguaje nos proporciona una forma de ver la realidad, una manera de interpretarla y de representárnosla. El lenguaje dominante traduce, pues, las formas dominantes de conocimiento y de actuación en esa realidad. No refleja un saber neutral, pues coloniza la actualidad cuando lo empleamos. El ser humano crea significados sobre el mundo que le rodea y sobre él mismo, sobre lo que considera que es todo eso y acerca del mundo deseable para él, inventando conceptos que le sirven de referencias para verse, comprenderse y valorarse. Todas esas representaciones forman una cultura acerca de lo que creemos ser, sobre cómo evolucionamos y acerca de cómo querríamos ser; se afianzan en nosotros maneras de ver, tratar y valorar a los demás y a los menores, en particular. Una cultura que refleja la carga semántica que los conceptos han ido recogiendo a lo largo de la historia, respondiendo a las condiciones de vida que estaban vigentes en cada momento, que contiene las representaciones sobre el mundo real y el ideal al que nos gustaría se asemejasen nuestros descendientes.

Para descubrir los parámetros desde los que comprendemos, actuamos hacia los menores y evaluamos el comportamiento del alumno, debemos analizar los discursos que organizan las percepciones y los principios para la acción que rigen en los adultos hacia los menores en general.

Cuando reflexionamos sobre alguna realidad, cuando la analizamos, hacemos comentarios o recordamos algo acerca de ella, activamos un discurso cargado de conceptos y de combinaciones de éstos cuyos significados (que son construcciones nuestras) acotan el sentido que adquiere esa realidad para nosotros a la hora de pensar y actuar en y ante ella. Así, en educación utilizamos tópicos como *aprendizaje, enseñanza, asignatura, inteligencia, interés* o *motivación, fracaso, calidad de la enseñanza, nivel escolar, clase social, ciudadanía, cultura, medio ambiente, docente, educación pública, currículum, niño, joven, constructivismo...* como términos que aglutinan en torno a cada uno de ellos significados delimitados. Algunas de esas categorías del lenguaje arrastran viejas historias que han sido moldeadas por largas tradiciones de pensamiento y de práctica. En unos casos, han permanecido estables, en otros su significado ha experimentado cambios y mutaciones notables. Unas categorías son utilizadas específicamente en el campo particular de la educación, otras las tomamos de ámbitos distintos al educativo. Algunas son descriptivas (indican cómo vemos la realidad *(aprendizaje,* por ejemplo), otras tienen más un carácter valorativo *(calidad, fracaso...).* Unas despiertan significados unívocos en quienes las utilizamos, otras son más equívocas e imprecisas. El uso de esas categorías y su particular articulación constituye el discurso a través del que comprendemos y valoramos la realidad. Todo

ese bagaje de conceptos que dan sentido a la realidad constituyen, como afirma **POPKEWITZ (1998),** las fronteras a las formas de ver, desear, hablar, pensar, sentir y actuar. Los discursos pedagógicos que vertebramos con la red de significados de todos esos conceptos conforman el espacio en el que consideramos y pretendemos que discurran las acciones de los agentes educativos y el comportamiento de las instituciones.

Conceptos como *alumno*[6] o *estudiante* se refieren a realidades tan inmediatas en nuestra experiencia cotidiana y tan determinantes de nuestra visión del presente, que los manejamos sin que nuestra atención los enfoque de forma particularizada. No solemos reparar en la complejidad que encierran y cómo condicionan nuestra percepción y actitudes hacia la realidad que constituyen las personas a las que se aplican esas categorías. No reparamos en ver cómo las utilizamos para entender lo que consideramos en ellas normal o anormal, aceptable o rechazable, digno o indigno, valioso o despreciable. El significado intelectual y moral, que damos por supuesto y convenido a todas esas categorías, sitúa ante nosotros a las personas y nos inclina a verlas, valorarlas y comportarnos hacia ellas con una determinada predisposición.

La categoría *alumno* es una forma social por antonomasia de ser *menor* o de vivir la *infancia* y la *adolescencia.* No es del todo universal pero sí dominante para todos los individuos que, por su edad, reconocemos como menores. La escolaridad crea toda una cultura en torno a cómo vemos y nos comportamos con los menores (las maneras de verlos, pensarlos y quererlos). Ser *alumno* supone acumular la doble carga semántica de ser menor más la de ser escolarizado, existiendo variaciones culturales tanto en las formas de concebir a los menores como en las formas de ser alumno.

La carga de significación que porta el concepto *alumno* es el resultado de la acumulación de maneras de entender a los menores estando escolarizados. Dado que todos tenemos experiencia personal en el desempeño de esa función durante algún momento de nuestra vida en las sociedades escolarizadas, seremos proclives a dar al concepto *alumno* el significado que tuvo para nosotros el desempeñar ese papel. Nadie nos enseña, nos narra o nos teoriza *qué es ser un alumno.* No hace falta, lo sabemos de antemano gracias a las prácticas en las que hemos participado como tales.

¿Cómo es la cultura específica en el grado en que lo sea— que hemos ido elaborando y aprendiendo sobre los "menores" y los "escolares", que nos lleva a percibirlos, sentirlos, tratarlos y a relacionarnos con ellos de forma singular? ¿Cómo hemos aprendido a comportarnos, sentir, y querer a los menores? ¿Qué sentidos arrastra y tiene hoy la categoría *alumno,* qué tipo de identidad define para quienes tienen esa condición y con qué determinación lo hace? ¿Es hoy una categoría nítida o más bien borrosa, como lo son tantas otras en nuestro tiempo?

¿Qué derivaciones se deducen para el alumno al vivir en las instituciones educativas, estar afectado por reformas, permanecer en la educación pública, en la enseñanza obligatoria o bajo las políticas del neoliberalismo? ¿Qué han dicho

[6] Sabemos que el término, en su forma masculina, no puede ocultar que hoy las mujeres tienen esa misma condición y que su presencia representa un motivo de diversificación del significado y del valor que el concepto representa.

© Ediciones Morata, S. L.

de él las reformas educativas que tanto han ocupado el escenario de la actualidad y de los debates? Esa sensibilidad dominó, por ejemplo, el movimiento de la *Educación nueva* a principios del siglo xx. El estatuto del alumno fue preocupación central de los movimientos antiautoritarios que siguieron la estela de la contestación política del 68. El despertar de los movimientos críticos y de renovación educativa en los albores de la democracia tuvo al sujeto de la educación como un referente esencial. No es así en estos momentos.

Mientras la educación sea entendida como una actividad que se realiza a través del intercambio entre las personas y gracias al mismo, la imagen que tengamos de dichas personas será un factor determinante de la relación entre ellas. Repasaremos, pues, algunos de los ejes que nos ayudan a entender la posición que en nuestro universo de significados ha llegado a cobrar la categoría del sujeto que ejerce obligatoriamente la función de ser estudiante o alumno.

La consolidación de la idea de *alumno,* como una imagen social compartida por todos debió tener lugar al tiempo que se expandieron los sistemas educativos en sociedades altamente urbanizadas y la escolarización se universalizó como experiencia que todos hemos tenido. Aunque los rastros de esa condición del ser humano, esa categoría del pensamiento tan trascendental en las relaciones sociales, se remontan mucho más atrás de dicha universalización.

Las personas en su vida cotidiana no piensan, ni se cuestionan los conceptos o razonan sobre lo que la realidad inmediata les presenta; no se relacionan a través del diálogo con los demás y deciden cuándo tienen que hacerlo guiados por los principios científicos y altas ideas morales. En las relaciones con los otros en la vida cotidiana cuentan las representaciones del mundo sencillas, adquiridas casi sin ser conscientes a veces de que las estamos aprendiendo, que son altamente valiosas a efectos prácticos aunque estén desordenadas, sean formalmente insostenibles y hasta contradictorias entre sí. Vemos y nos comportamos con los demás apoyados en un bagaje experiencia) mucho más elemental y menos elaborado, pero inmensamente útil. Los significados de la infancia para la gente corriente, e incluso hasta para los profesores, son extraídos de la propia experiencia y de la vida cotidiana que, al ser asimilada, es reproducida. A los niños y a los alumnos los pensamos los adultos, deseamos que lleguen a ser de una forma determinada y los apreciamos según las categorías cognitivas y sentimentales que hemos elaborado.

En la vida cotidiana y desde un punto de vista histórico, ser *alumno* se nos presenta como equivalente a ser menor, que está en la *infancia.* Ambos conceptos —*infancia* (menores en general) y *alumno*— comparten un mismo significado para nosotros porque ambos se han construido simultáneamente. La categoría *alumno* forma parte de la condición infantil y del menor en las sociedades escolarizadas, mientras que la infancia es hoy una categoría distinguida socialmente en la evolución del niño por ser una etapa de la vida en la que se está escolarizado. Son dos imágenes que se reflejan una en la otra, que proyectan entre sí sus respectivos significados.

En el mundo cotidiano contemporáneo las imágenes sociales sobre los menores no sólo se crean, reproducen y recrean en los ámbitos de las relaciones sociales familiares y escolares, sino que la publicidad, los medios de comunicación, el cine y la televisión, la industria y comercio del juguete, desempeñan un

papel determinante de la configuración de la idea de infancia, construyendo formas arquetípicas de ser menores. Estos son los verdaderos artífices de las representaciones de la infancia, como en otro tiempo lo fueron la literatura popular y, especialmente, los libros infantiles.

1.3.1. La imprecisión de los límites acerca de qué es ser "menor", de acuerdo con las realidades de los adultos

A la hora de acotar el significado de *menor* o de *alumno,* encontramos serias dificultades epistemológicas. La primera se refiere a las formas en que se vive la condición de *menor* y de *alumno.* Las edades de la vida representan modos de vivir en un mundo concreto y modos concretos de vivir en el mundo. Los sujetos reales sólo son inteligibles viéndolos ubicados en sus condiciones biográficas, sociales y culturales concretas: según la clase social, la cultura, el género, etc., a los que pertenecen; categorías que, por otra parte se cruzan entre sí. Al margen de cualquier ideal que podamos tener acerca de lo que entendemos o queremos que sean los niños o menores, éstos son personas que viven sus vidas en condiciones reales. Como esas circunstancias son variables y desiguales según la geografía en la que se está anclado, la cultura, la clase social, la etnia, el sexo o cualquier otra circunstancia de carácter personal o social, los sujetos viven su infancia o su minoría de edad de muy diferentes formas. La infancia es heterogénea objetivamente porque hay infancias socialmente distintas y desiguales. Las niñas tienen experiencias diferentes a los niños, como distinta es la condición del niño abandonado respecto del que es ansiosamente deseado por quienes le cuidarán. La infancia de las clases populares dista de ser la misma que la de las clases acomodadas en cuanto a su duración, forma de vivirla, experiencias tenidas durante la misma. El concepto de *menor* (como el de *alumno)* engloban situaciones de personas muy heterogéneas. No hay categorías universales, en el sentido de que no son homogéneas. No hay *infancia,* sino sujetos que la experimentan en unas coordenadas y circunstancias que difieren para cada uno de ellos y para cada grupo social. No estamos ante categorías totalmente unívocas ni definitivas. Si se es niño, menor o joven de múltiples formas que no son equivalentes, a la hora de comprender al menor en su papel de alumno, cualquier teoría de la evolución psicológica, cualquier explicación o norma pedagógica tienen que incorporar esta premisa.

Una de las variables que diferencian a los menores, además de todas las citadas, es, precisamente, el tipo de escolarización que recibe, el nivel alcanzado y la calidad de la misma. Los sujetos concretos y diversos entre sí serán alumnos en ambientes educativos que, a su vez, son peculiares, pues son reflejo de tradiciones escolares diversas, obedecen a planteamientos y a historias singulares, difieren según los niveles educativos, etc. Es decir, la condición de alumno se vive desde diferentes maneras de vivir "las infancias reales"; y a la inversa, distintas formas de vivir la escolarización darán lugar a que la infancia sea también diferente.

Esa perspectiva de carácter más sociológico supone un avance respecto de la visión psicológica de los menores, que, frecuentemente, nos ha explicado al sujeto al margen de sus condiciones de vida. Pero resta un peligro por salvar: el

© Ediciones Morata, S. L.

del determinismo sociológico que olvida que los individuos son actores sociales nunca determinados del todo. **ALLISON, JENKS** y **PROUT** (1998, pág. 206) consideran que la variedad de la infancia desde una perspectiva sociológica debe comprenderse bajo las coordenadas de *agentividad* de los sujetos, frente a la visión que da más valor a la *estructura* social. El niño no es una tabla rasa a impregnar por los adultos, sino que él es agente activo en su desarrollo. Es decir, que hemos de ver al sujeto corno actor en alguna manera autónomo que puede desarrollar una cierta capacidad de reacción dentro de las estructuras e instituciones sociales. Si, como propone **ELIAS** (2000), en los procesos de socialización la individuación es un efecto tan inevitable y cierto como la integración y adaptación, al entender ambos aspectos en el desarrollo de la vida de la infancia hemos de considerar que el sujeto que es el menor también se individualiza construyéndose él mismo como individuo particular cuando evoluciona hacia el ser adulto. La individuación es una fuente importante de diversificación de esa etapa que hemos llamado infancia. Es decir, que hemos de ser conscientes de que, como piensan **ALLISON, JENKS** *y* **PROUT**, existe una polarización entre *universalidad y particularismo* al enfrentarnos con las categorías de *menor, niño* o *niña* o *infancia.* Aunque son categorías que afectan a muchos, son vividas singularmente.

La segunda fuente de equívocos e imprecisiones radica en el hecho de que *menores y alumnos* son sujetos reales vistos a través del bagaje cultural desde el que los comprendemos; es decir desde las categorías que tenemos los adultos, que han sido y son variadas. Las situaciones, las personas y sus acciones, cobran un particular sentido para nosotros al percibirlas y valorarlas a través del entramado complejo compuesto por las *concepciones* que tenemos acerca de ellas, según en qué realidades *prácticas* cotidianas se desempeñan los individuos o grupos a los que se refieren y también de acuerdo con las *valoraciones* que hacemos de las mismas. Ese entramado condiciona las *expectativas* que concebimos acerca de las personas. Obviamente nuestra "lente" no es una creación del todo original, aunque disponga de rasgos singulares en cada uno, sino que, inevitablemente, refleja ciertos valores sociales más o menos generalizados y compartidos. Ese entramado se convierte en una disposición para entender, valorar y reaccionar ante los demás, la cual manifestamos de manera particular ante cada individuo y en cada encuentro que mantenemos con él. Así, cuando nos referimos al *alumno,* al *niño* o al *joven* —como ocurre también con el *adulto* o con aquellos a los que agruparnos en la *tercera edad*— estarnos aludiendo a categorías construidas por ideas, prácticas de diverso tipo y deseos que nos pertenecen personalmente, pero que reflejan también formas socialmente extendidas de pensar, hábitos generalizados de comportamiento y actitudes y valores de nuestro tiempo. Unas construcciones que arrastran restos de un pasado más o menos próximo, más o menos actualizado. Si dichas categorías son elaboradas por nosotros o las tornarnos prestadas de otros, naturalmente son indiscutiblemente relativas respecto de un tiempo, un espacio y una cultura; por tanto son potencialmente cambiantes y así ha podido demostrarse. Los niños y los jóvenes de hoy son diferentes a los del pasado porque viven en sociedades distintas y porque los miramos de manera diferente. Los discursos que definen a los menores, las expectativas acerca de las metas que deben tener están, lógicamente, hechos por los adultos desde su perspectiva de adultos. Es obvio que, a lo largo de la historia, los *menores* han sido comprendidos, tratados, queridos de maneras distintas, por

lo que hemos de considerar que la representación que ahora tenemos de ellos tiene detrás una historia que ha sido variada y que no ha terminado. Las imágenes del *niño* y del *alumno* aparentan ser dos conceptos nítidos e inequívocos, cuyos significados parecen fácilmente identificables por todos.

Existen formas de pensar la infancia con argumentaciones de distintos niveles de discurso: desde las teorías científicas hasta las opiniones de la gente corriente. Unas y otras son diversas y conflictivas entre sí. Los expertos en psicología del niño tienen una corta historia como para haber podido poner o imponer su orden a las creencias que pululan entre todos los demás. En la constitución de todo el bagaje de creencias sobre el menor han contribuido las religiones, que han dado orientaciones acerca de las relaciones entre los seres humanos, la vida en familia, las visiones acerca del destino de los individuos, la comprensión de su responsabilidad moral, su estatus ante la divinidad, etc. La organización social, el desarrollo de las actividades productivas, la organización de la familia, etc., han sido fuentes de costumbres, de concepciones y de valoraciones muy diversas acerca de los menores. La historia del arte o la literatura, tanto en sus manifestaciones cultas como en las populares, nos brindan imágenes sobre los menores como personas en distintos ambientes, clases sociales, etc., dando a entender las formas de su presencia en el mundo de los adultos. Hoy la publicidad, el cine y los medios de comunicación nutren ese fondo cultural acerca de quiénes son nuestros menores. Todo ello ha coadyuvado a establecer unas pautas de aprendizaje emocional e intelectual para comprender, apreciar y comportarse con los menores, para saber cómo relacionarse con ellos, cuidarlos, dirigirlos y respetarlos.

Por lo tanto, habremos de saber que los discursos para pensar sobre la infancia y la juventud no forman un bloque monolítico de visiones, y que hemos de tratar de desentrañar el pensamiento que define a la infancia y cómo se construye, para saber *quiénes creemos* que son el niño y el joven reales dentro de la sociedad, más allá de los discursos científicos.

Los menores son para nosotros, además de unos semejantes a los que concebimos de una manera determinada, alguien sobre el que proyectamos nuestros ideales, al que convertimos en objeto de nuestros deseos y de nuestras frustraciones, de nuestros juicios y prejuicios. Son seres a los que percibimos y queremos desde la historia que les comunicamos a través de las complejas y ambivalentes relaciones que mantenemos y también de las que procuramos evitar con ellos.

Esta relativización significa, ante todo, pensar que han existido, existen y seguirán existiendo maneras distintas de representarnos qué son determinadas etapas de la vida, en qué ocupan las energías y las posibilidades que tienen, qué dirección de futuro queremos infundirles, qué estatus tiene cada una de ellas, etc.

Las percepciones y valoraciones que los adultos hacen de los menores varían individualmente para cada uno de nosotros, pero están mediatizadas por patrones colectivos. Así, por ejemplo, ser *menor* supone formar parte de una generación identificada por haber nacido en una determinada época respecto del adulto, adscribiéndosele ciertas características por pertenecer a "su generación". Las relaciones entre las generaciones varían, a su vez, en función de otros patrones colectivos, como son las culturas, el nivel económico, etc., que originan patrones diferenciados de interacción entre niños y adultos (ALLISON, JENKS y PROUT, 1998). Los espacios en los que ocurren esas relaciones difieren en unos casos y en

otros (en la familia, en la escuela, en el trabajo, etc.), habiendo desempeñado la escolarización un papel importante en la homogenización de los niños a medida que se extendía. La vida extraescolar también difiere de unos grupos a otros: algunos dedican el tiempo a ayudar a las labores familiares, otros se encierran en el estudio, otros quedan cautivados por la pantalla de televisión.

También podemos comprobar empíricamente que hay varias infancias deseadas, variadas formas de querer el presente y el futuro de los menores, proponiéndoles o transmitiéndoles inconscientemente, planes de vida, expectativas de porvenir, etc., que constituyen potentes factores de diferenciación entre las personas y los grupos sociales y culturales. El "niño", definido de acuerdo con las imágenes deseables de lo que se considera infancia ideal o prototípica, es una construcción apoyada en nuestras creencias y en los valores que le concedemos o el destino que entendemos debe tener.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO II

¿Cómo hemos creado al *menor?* Las imágenes de la infancia

"El ambiente del adulto no es un ambiente de vida para el niño."
(MONTESSORI, 1937, pág. 145.)

Los seres humanos estamos inmersos en un espacio particular, en un tiempo determinado y nos definimos en las acciones que emprendemos y en las que estamos implicados. *Espacio y tiempo* son dos categorías que, a modo de coordenadas básicas, utilizamos para comprendernos a nosotros mismos, así como para distinguirnos unos de otros. Ambas nos dan la *posición* que *ocupamos.* Somos de un lugar y de un tiempo; estamos ubicados en *un* lugar y en *un* tiempo. Ampliando la extensión del concepto, el espacio no sólo significa un medio geográfico o lugar físico en el que nos hallamos situados, sino que le damos el sentido de *medio social y cultural que* nos rodea (el ambiente). El tiempo, por otro lado, amplía su significado de variable física, para cobrar el sentido de *transcurrir,* de *vivencia* y de adquisición de *experiencia,* tomando una connotación psicológica que sentimos y valoramos de forma particular. Apreciado como experiencia, el tiempo de nuestra vida —la existencia— se llena de contenidos que van posándose, dotándonos de una particular forma de ser. Desde estas premisas podemos decir que nos hacemos en un espacio y en un tiempo que están cargados de un potencial de estímulos, de posibilidades, de relaciones y fuerzas que nos nutren, a la vez que quedamos atrapados en algún modo y medida. Espacio y tiempo no son sólo coordenadas entre las que transcurre nuestra vida sino dimensiones que nos constituyen. ¿Cómo lo hacen? ¿Cuál es el papel de cada uno entre esas coordenadas? Diferenciar a los *mayores* de los *menores* seguramente fue uno de los primeros hallazgos para entender la relación del ser humano con el tiempo. Comprender por qué manifestábamos distintas maneras de ser en esos momentos del tiempo, cómo estaban enlazados y cómo el individuo (siendo él mismo y a la vez cambiando a lo largo del tiempo) se mostraba distinto en cada momento, debió ser un camino inquisitivo largo de recorrer. Relacionar los avatares de la dinámica del ser humano en el tiempo con el espacio social y cultural que ocupaba, constituye la tercera gran área de interrogación para res-

ponder a aquellas interrogantes. La humanidad lleva mucho tiempo haciéndose esas preguntas y ha dado respuestas distintas de desigual nivel de profundidad. Éstas son el bagaje desde el cual entendemos las edades de la vida y a los menores como una etapa de la misma.

Cada uno tenemos ideas acerca de los menores fundidas con disposiciones y actitudes para verlos y tratarlos de una forma determinada, las cuales tienen que ver, desde luego, con la experiencia propia de haber sido niños, por semejanza u oposición a lo que cada cual fue. Disponemos de pautas culturales asentadas y variadas para comportarnos y acercarnos afectivamente hacia ellos. Hemos aprendido colectivamente a ser de una forma determinada con los menores, a cuidarlos, disciplinarios, quererlos y verlos abocados a un porvenir. Ese aprendizaje colectivo presenta variaciones y matices en diferentes culturas, como demostró MEAD, y en distintos momentos históricos de las mismas. Las maneras de criar, educar y comportarse con los menores constituyen un rasgo de toda cultura en el presente y en el pasado. Es un rasgo que admite variaciones en diferentes grupos sociales según el nivel educativo que tengamos, la historia personal de los mayores y el tipo de familia en la que se esté; cada uno lo muestra de acuerdo con otras características individuales.

Las imágenes a través de las que vemos a los niños son variadas y cambiantes en las culturas y en los diferentes grupos sociales. En cada uno de nosotros se mezclan imágenes de ellos que tienen sus propias historias. Cada una de esas representaciones adquiere un peso y una relevancia específica en la visión general que los adultos tenemos de los menores. La mezcla de esas imágenes constituye la lente a través de la que concedemos un valor a lo que son y representan para nosotros los niños. Se trata de imágenes que persisten y conviven en la cultura, aunque en ocasiones sean contradictorias, porque están arraigadas en las ambigüedades de las actitudes hacia los hijos y menores en general. Estas visiones determinan la importancia que les damos, el comportamiento que tenemos con ellos, los sentimientos que desarrollamos hacia ellos, las actitudes pedagógicas con las que nos ocupamos de su bienestar, así como lo que consideramos que "les falta" y que "les sobra".

¿Cómo se han elaborado las ideas acerca del *sujeto de la educación?* ¿Cómo se construyen los conceptos de niño, niñez o el de alumno como etapas de la vida? Es difícil reconstruir los pasos que ha seguido nuestra cultura para elaborar la idea de infancia. Como afirma BUCKINGHAM (2002, pág. 46), la historia de la infancia no es propiamente una historia de los niños, sino más bien de las representaciones que elaboramos de éstos, pues disponemos de pocas pruebas acerca de cómo vivían, cómo eran tratados y cómo se pensaba de ellos. Como ha ocurrido con otros colectivos, los niños no fueron valorados como merecedores de una presencia en el relato que es la historia, en tanto que plasmación de la memoria del pasado' . Es

' Estudios como los de ARIÉs (1987) han sido criticados porque sus deducciones acerca de cómo eran los niños y las relaciones que los adultos mantenían con ellos se basan en *representaciones,* y no tanto en realidades de la infancia, que, por otro lado, no son representativas de toda la infancia, sino de determinados grupos sociales. La noticia más directa que tenemos de los menores se refiere a cómo los adultos se han representado a los menores; es decir, que se trata de una historia de las ideas de los adultos que nos habla realmente más de éstos que de los menores. Sírvanos como ejemplo lo siguiente: ¿acaso las imágenes que utiliza la publicidad de los niños representan las muy desiguales condiciones en las que hoy viven ellos? Son aproximaciones y, como tales, tienen un valor relativo, pero un valor, al fin y al cabo.

lógico pensar que fue a través de un proceso largo de aprendizaje obtenido en el ejercicio de prácticas de todo tipo relacionadas con el trato a los más pequeños, acumulando ideas, actitudes y sentimientos acerca de ellos. *Niño y alumno* son constructos con bastante historia. El primero tiene una larga y contradictoria trayectoria, dado que seguramente la humanidad fue consciente desde su origen de la peculiaridad de los menores en relación con los adultos, lo que debió despertar muy tempranamente la reflexión acerca de un hecho tan cotidiano y trascendental. La trayectoria del concepto *alumno* podemos indagarla en experiencias más concretas y más recientes.

2.1. La naturaleza influenciable de los menores. Ambientalismo frente a determinismo en la construcción del sujeto de la educación

"Un niño es cera, y se hará de él lo que se quiera".
"Lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta".
"Lo que en la teta se mama, en la muerte se acaba".
"Repara y verás que todo viene de atrás: lo que ayer nació, antaño se engendró".

Estas sentencias del refranero reflejan dos posiciones alternativas contrapuestas para expresar las relaciones entre el mundo exterior y el microcosmos del individuo. La primera expresa la creencia en la maleabilidad de la naturaleza humana indeterminada, en general, y del niño en particular; las otras establecen la fuerza determinante de "lo que viene o está dado" desde fuera. Es decir, estamos ante dos opciones que valoran en muy desigual medida las posibilidades de influir desde el exterior en el curso del desarrollo humano. Esa contraposición forma uno de los ejes del pensamiento más decisivos para explicar las posiciones de los adultos sobre los menores, así como las valoraciones y comportamiento que tendrán hacia ellos. Se trata de un rasgo esencial en los procesos de construcción de las categorías de *menor* o de *niño,* pues determina la posición que adoptamos ante la *determinación-indeterminación* de la naturaleza del ser humano y acerca de la perdurabilidad de las influencias que recibe a lo largo de su vida, especialmente en la etapa de la infancia y la adolescencia. La posición que se adopte en este eje será determinante para valorar el poder de la influencia que nos adjudicamos sobre los menores, la importancia que concedemos a su educación y la esperanza que depositemos en ella. ¿Somos cera que otros moldean Salamanca[2] o naturaleza dada? ¿Nacemos o nos hacemos y nos hacen? Si nos constituimos con lo que nos presta Salamanca, ¿podemos hacer que los menores (o los adultos) sean lo que queramos? Lo que Salamanca graba en la cera, lo que de la culta ciudad "mamamos" ¿nos acompaña hasta el final de nuestros días porque es una experiencia perdurable, como lo que se mama que se pierde sólo con la muerte? Porque nada de lo que ocurre es casual, lo que hoy nació antaño se engendró.

[2] Se hace referencia a la cultura representada por su tradición universitaria y al valor, en general, de lo que aprendemos para construir lo que llegamos a ser.

© Ediciones Morata, S. L.

La posición dominante, a lo largo de la historia, ha sido la de que el niño es influenciable y que las huellas que en él se imprimen perdurarán. Salvo en el caso del determinismo teológico y del moderno biologicismo, la humanidad —tanto en el ámbito de las creencias de sentido común, como en las explicaciones más rigurosas de carácter científico— ha estado de acuerdo en que a los menores se les puede orientar, conducir, llevar y corregir, y ha sido coherente con esa idea al desarrollar las prácticas correspondientes de guiarlos, imponerles y educarlos. Otra cosa es que se haya considerado conveniente o no el ejercer esa influencia, de qué modo hacerlo, con qué intensidad, etc. El admitir la suposición de que desde el exterior se puede influir sobre el menor sirve tanto a las pedagogías autoritarias, como a las democráticas o a las que adoptan el principio del *laissez-faire,* que se abstienen de ejercer la influencia.

En la cultura occidental, desde el humanismo renacentista, se ha asentado la idea de que los seres humanos no nacen determinados. Cómo lleguen a ser no está dado naturalmente; por lo tanto, su naturaleza puede crearse, generarse o ser modificada y perfeccionada. En 1516, ERASMO de ROTTERDAM, en su obra *La educación del príncipe cristiano,* hacía la siguiente recomendación:

> "Y, desde el principio, en el campo sin cultivar del pecho pueril debe arrojarse la semilla del bien que paulatinamente con la edad y la práctica germinará y llegará a su plena madurez y que permanezca para toda la vida la semilla que en un breve plazo se arrojó. Pues nada tan profundamente penetra ni se adhiere como aquello que se introduce en los primeros años en los que a cualquiera le importa mucho de qué se imbuya, pero al príncipe le importa más todavía".
>
> (Pág. 13.)

Como la buena índole del príncipe no se puede elegir, la educación puede hacer que no degenere o puede mejorarla si ha nacido torcida. Lo que era válido para el príncipe, el principio democrático de suponer una misma naturaleza para todos los seres humanos, haría de esa posición optimista una ley universal.

El interés por los casos de los niños salvajes o bravíos, como los denomina SÁNCHEZ FERLOSIO [3], es ilustrador de la confianza en la educación sobre la naturaleza. Criaturas halladas súbitamente en estado salvaje, alejadas de contacto social, se creyó que eran seres anormales y degenerados, afectados por la idiocia congénita. No pueden caminar erguidos y carecen de un lenguaje desarrollado. El padre ITARD, en 1801, da a conocer la memoria en la que narra los primeros progresos de Víctor, el niño salvaje de l'Aveyron, encontrado en 1799. Se planteó la pregunta de cuál puede ser el destino de un adolescente que, habiendo sido abandonado desde su infancia a su suerte sin contacto con los demás, presenta déficit notables. Víctor, a pesar de ciertos progresos nunca pudo desarrollar plenamente las cualidades humanas.

Los mitos antiguos sobre estos seres desarraigados se remontan bastante en el tiempo. Zeus es alimentado por una cabra. Rómulo y Remo, míticos fundadores de Roma lo fueron por una loba. En muchas culturas se pueden encontrar narraciones acerca de animales actuando de nodrizas en el papel de seres humanos. A partir del siglo xviii, naturalistas como BUFFON o filósofos como CONDI-

[3] En el prólogo a la obra de MALSON e ITARD, 1973.

© Ediciones Morata, S. L.

LLAC empiezan a ocuparse de estos temas. ROUSSEAU, en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres* (1754), siete años antes de terminar el *Emilio,* anota el hecho de que el niño empieza a caminar a cuatro patas y necesita de nuestro ejemplo y lecciones para erguirse.

La base natural o biológica lo es de todo lo que somos, pero por sí sola explica poco de lo que llegamos a ser. ROUSSEAU, algo más de dos siglos después de Erasmo, consideró que:

> "Al despojar a este ser (el humano) así constituido de todos los dones sobrenaturales que ha podido recibir y de todas las facultades artificiales que ha podido adquirir gracias a largos progresos, al considerarlo, en una palabra, tal como ha debido salir de las manos de la naturaleza, veo a un animal menos fuerte que algunos, menos ágil que otros, pero, después de todo, el más ventajosamente organizado."
>
> (*Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres,* 1996, pág. 64.)

Y concluye su discurso de esta forma:

> "De esta exposición se deduce que la desigualdad, al ser casi nula en el estado natural, saca su fuerza y su crecimiento del desarrollo de nuestras facultades y de los progresos del espíritu humano y llega a ser finalmente estable y legítima por el establecimiento de la propiedad y de las leyes".
>
> (Pág. 142.)

En la primera página de su obra *Emilio o la educación* escribe:

> "En el estado en el que están las cosas, un hombre abandonado desde el nacimiento a sí mismo sería el más desfigurado de los mortales; las preocupaciones, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales, en las que estamos sumergidos, apagarían en él su natural modo de ser y no pondrían nada en su lugar que las sustituyese".

La peculiaridad del hombre reside para ROUSSEAU en que, además de naturaleza, puede acatar o resistirse a ésta y puede salirse de sus determinaciones. Es decir, es libre y puede perfeccionarse, "facultad que —como él dice , con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás y reside tanto en la especie como en el individuo, mientras que un animal, al cabo de unos meses, es ya lo que será toda su vida y su especie, al cabo de mil años, lo que era en el primer año" (*Emilio,* pág. 73-74). La perfectibilidad que niega la determinación no sólo es una posibilidad, sino una necesidad para no perder la condición humana.

> "¿Por qué el hombre solo está sujeto a volverse tonto? ¿No es acaso que vuelve a su estado primitivo y que, mientras que la bestia, que no ha adquirido nada y no tiene tampoco nada que perder, se queda siempre con su instinto, el hombre, al perder por la vejez o por otros accidentes todo lo que *su perfectibilidad* le había hecho adquirir, cae de esa manera aún más bajo que la bestia? Sería triste para nosotros el vernos forzados a admitir que esta facultad distintiva y casi ilimitada es la fuente de todas las desgracias del hombre; que es esto lo que le saca, con el paso del tiempo, de esta facultad originaria".
>
> (RoussEAU, 1996, pág. 74.)

A partir de la creencia de que los seres humanos son moldeables, se irá abriendo paso la idea de que el sujeto moderno es un ser encauzado, dirigido, que no es el fruto espontáneo de la naturaleza que pueda darse por terminado ni tiene su destino prefijado. ¿Hasta dónde puede llegar en el proceso de crecimiento? ROUSSEAU establece en este sentido una de las bases fundamentales del optimismo pedagógico para la universalización de la educación:

> "Se conoce pues o se le puede conocer, el primer punto de donde partimos cada uno de nosotros para llegar al grado común de entendimiento; pero, ¿quién es el que conoce el otro extremo?
>
> Cada uno avanza más o menos según su genio, sus gustos, sus necesidades, sus talentos, su celo, y las ocasiones en las que él ha de actuar. Yo no sé de ningún filósofo que haya sido todavía bastante atrevido para decir: He aquí el término hasta donde llegar el hombre y del que no acertaría a pasar. Ignoramos lo que nuestra naturaleza nos permite ser".
>
> (*Emilio,* Libro primero, pág. 65.)

Al concebir al menor como cera en la que poder grabar, al considerar que es un ser no terminado, al verlo como un ser débil e incompleto, puede y debe ser educado. El ser humano tiene que aprenderlo todo, si bien no todos aprenden lo mismo ni de la misma forma. Como pensaba KANT (1991):

> "El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante".
>
> (Pág. 29.)

El pensamiento ilustrado dio el espaldarazo definitivo a la idea de perfectibilidad de la naturaleza humana. La creencia en la maleabilidad de la naturaleza humana y en la posibilidad de su mejora deja de ser un principio abstracto, concretándolo en el valor que el iluminismo concedió al conocimiento y a la cultura para el progreso de los individuos y de todo el género humano. CONDORCET nos muestra con claridad y en toda su extensión el valor de ese principio, cuyo poder perfectivo se proyecta más allá de sus inmediatos receptores, al transferirse como ganancia a las generaciones siguientes.

> "No es tan quimérico a primera vista creer que la cultura puede mejorar a las propias generaciones y que el perfeccionamiento en las facultades de los individuos es transmisible a sus descendientes" ...
>
> "Así pues, es bastante sencillo pensar que si varias generaciones han recibido una educación dirigida hacia un fin constante, si cada uno de los que las forman ha cultivado su espíritu por el estudio, las generaciones siguientes nacerán con una facilidad mayor para recibir instrucción y más aptitud para obtener provecho de ella".
>
> (CONDORCET, 2001, pág. 90.)

> "Si este perfeccionamiento indefinido de nuestra especie es, como creo, una ley general de la naturaleza, el hombre no se debe mirar ya como un ser limitado a una existencia pasajera y aislada, destinado a desvanecerse después de una alternancia de felicidad y de desgracia para sí mismo, de bien y de mal para los que el azar ha colocado cerca de él; se convierte en una parte activa del gran todo y en el coopera-

dor de una obra eterna. En una existencia momentánea en un punto del espacio, el hombre puede, por sus trabajos, abarcar todos los lugares, ligarse a todos los siglos y actuar todavía mucho tiempo después de que su memoria haya desaparecido de la tierra."

(Pág. 91.)

"Es verdad que diez hombres partiendo del mismo punto no harán diez veces más descubrimientos en una ciencia, y sobre todo no irán diez veces más lejos de lo que uno de ellos habría ido solo. Pero los verdaderos progresos de las ciencias no se limitan a dirigirse hacia delante, consisten también en extenderse más alrededor del mismo punto...

Es preciso observar además que, multiplicando los hombres Ocupados en una misma clase de verdades, se aumenta la esperanza de encontrar verdades nuevas, porque la diferencia de sus espíritus puede corresponder más fácilmente a la de las dificultades.

Así, mientras que una parte de la instrucción pondría a los hombres ordinarios en condiciones de sacar provecho de los trabajos del ingenio, y de utilizarlos, sea para sus necesidades, sea para su felicidad, otra parte de esta misma instrucción tendría por objetivo utilizar los talentos preparados por la naturaleza, allanarles los obstáculos y ayudarlos en su marcha".

(Págs. 89-90.)

El progreso de la ciencia no sólo consiste en ir hacia delante, sino en repartirse o extenderse. Es una declaración de fe en que esa extensión es posible porque los individuos, a partir de su plasticidad, pueden incorporarla a sus capacidades y saberes.

En la preocupación por las condiciones excepcionales, en las que seres humanos logran subsistir y crecer sin el cuidado de los adultos, se está destacando de manera indirecta, precisamente, la "naturalidad" del hecho de que el desarrollo de los menores está ligado al cuidado que les prestan sus progenitores. Con el interés por el estudio y "recuperación" de los *niños salvajes* se expresaba la preocupación por hallar la prueba de que el progreso del individuo se alimenta con el aprendizaje que posibilita el estar con otros, en la sociedad; nutrición de la que fueron privados los niños que crecieron en el aislamiento, quienes mostraban únicamente su condición de animal.

A partir del siglo xviii, sobre todo, se detecta la curiosidad por la asocialidad de los niños que han carecido del contacto humano, y se quiere saber acerca del origen de esa anomalía. Es el caso de BUFFON y de CONDILLAC. ROUSSEAU, en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres* recurre a la figura de los hombres salvajes para justificar cómo desde un estado primitivo se van creando las condiciones de la desigualdad, al tiempo que van perdiendo sus naturales dotes animales. Paralelamente al proceso de ir adoptando las pautas de cornportamiento de la civilización, el desuso de algunas de las primeras dotes lleva a su embotamiento. Las cualidades originarias van afinándose o empobreciéndose de acuerdo con el tipo de ejercicio a que se ven sometidas. Aun creyendo en la natural bondad de la naturaleza humana, la hominización requiere de la sociedad.

"Así en la horda más salvaje y vagabunda como en la nación europea más avanzada, el hombre no es sino aquello que se le hace ser; siendo criado por sus semejantes, no tomará sino sus costumbres y sus necesidades, ni sus ideas serán menos

ajenas; habrá gozado en todo caso la más alta prerrogativa de su especie: la capacidad de desarrollar su entendimiento bajo el impulso de la imitación y la influencia de la comunidad".

(ITARD, *Memoria acerca de los primeros progresos de Víctor de l'Aveyron.* En: MALSON, 1973, pág. 107.)

Así comienza el relato del padre JEAN MARIE ITARD acerca de su trabajo con Víctor, el niño salvaje que pretendió recuperar, cuyo estudio definitivo publicó en 1807. Su experiencia suponía la comprobación empírica de las tesis positivas y negativas derivadas de la ilustración: el ser humano se hace como tal educándose en sociedad. La privación del contacto con los demás —de la educación— le hace fracasar en la adquisición de su plena condición humana, como también creía ROUSSEAU. Por la misma razón, el contacto con la sociedad le lleva a asimilar sus defectos.

El hombre salvaje, librado por la naturaleza únicamente a su instinto, menos dotado que otras especies de las facultades que le permitieran vivir sin el cuidado de sus progenitores, empezará por ser puramente animal. La psicología moderna (VIGOTSKY o BRUNER, por ejemplo) ha postulado que el ser humano, al tiempo que madura biológicamente desde el punto de vista de su cerebro, madura culturalmente y gracias a la cultura. La racionalidad ilustrada, heredera del pensamiento griego clásico, nos legó la idea de que ese proceso se podía orientar gracias a la educación, dirigiéndolo hacia un ideal de naturaleza humana añadida, inventada y deseada como buena, que no venía dada por la "naturaleza", sino por un afán de perfección, por la *paideia.* Suposición que se presume para todos, admitiendo que en los procesos de socialización que se llevan a cabo es posible e ineludible (como cree ELIAs) la singularización de los individuos.

"Las condiciones sociales no sólo condicionan lo que tenemos de común con los demás y lo que nos diferencia, sino la misma idea de *individuo* como una especificidad social y un fenómeno de acumulación histórica".

(BROUGHTON, 1987, pág. 14.)

A medida que se han ido retirando las posiciones sustentadoras del determinismo biológico a favor de los enfoques ecológicos o ambientalistas, se ha ido asentando la noción de que la diversidad de la naturaleza humana está en función de la diversidad de ambientes. El determinismo se fue transformando a medida que el ambientalismo fue apoyándose en evidencias a su favor. Por eso el debate está lejos de cerrarse. Resulta difícil hacerlo de forma definitiva, puesto que no siempre se pueden aportar las pruebas empíricas que la mentalidad moderna reclama a favor de la indeterminación humana, que apoyarían el principio de que todos pueden ir más allá de cómo los encontremos, cuando estamos ante sujetos concretos. La idea vigotskiana del *desarrollo potencial* que todo niño tiene está lejos de instarle en las lecturas que hace el pensamiento cotidiano. Existe la evidencia de que las mujeres han progresado al ser educadas, que los menores de hoy son más inteligentes y están más capacitados o que la clase obrera también es educable. Sin embargo en las razones que nos guían en las aciones cotidianas, ante un alumno concreto podemos creer que "no tiene remedio". La debilidad del ambientalismo progresista en este momento puede apre-

ciarse en la generalizada idea de acomodar a sujetos que son vistos como desiguales (olvidando que podrían no serlo o ser menos) en itinerarios-cauce que fijan sus diferencias. Las políticas conservadoras y los profesores que no trasciendan la apariencia de la realidad tienden más a clasificar a los que son desiguales, en vez de combatir las causas de su desigualdad. En este caso no ser ambientalista da ciertas ventajas a la mala conciencia.

2.1.1. Del ambientalismo como abstención de intervenir al determinismo ambientalista

Caminante son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
(A. MACHADO)

Las más recientes corrientes del pensamiento humano, como venían proclamando las tesis que acabamos de recordar, establecen —según preconizó el existencialismo— que el ser humano es historia; en ese proceso cada uno nos individualizamos de forma peculiar, esculpiendo la nuestra, haciendo el propio camino al andar. Tenemos una base biológica que nos permite desplegar la historia en formas de ser y de existir no determinadas. El reconocimiento del estado de invalidez original proporciona la visión de un sujeto en el que, como si fuese territorio virgen, se podrán cosechar cualidades y abrir unas posibilidades y cerrar otras. La idea de *naturaleza humana* se ha venido a entender como naturaleza adquirida, moldeada, construida o educada. El preguntarse por el cómo el ser humano se despliega desde su nacimiento (único momento en que podríamos decir que todo en el individuo es naturaleza) hasta su estado de plenitud (en el cual la naturaleza nos explica muy poco de lo que es como sujeto madurado) ha constituido un programa de indagación constante. Lo que distancia el estado inicial del final es una biografía en la que el individuo ha desarrollado formas de ser, de pensar, de sentir, de comportarse que no pueden explicarse sólo, ni principalmente, por su substrato biológico, aunque éste seguirá siendo la plataforma de partida.

Esa transformación se ha tratado de explicar por medio de conceptos como *maduración, evolución, desarrollo, educación, enculturación, socialización, individuación, aprendizaje,...* a través de los cuales consideramos que se llega a ser un sujeto único y un miembro de una colectividad, donde lo biológico y lo cultural, lo individual y lo social se mezclan sin poder separarse, al determinarse mutuamente.

Si por *ambientalismo* entendemos la posibilidad de que el mundo exterior, la acción sobre los demás, los estímulos del medio o la cultura, contribuyan a "crear" el interior de cada uno, podemos concluir que es una posición bastante extendida.

Tanto en las ideas que maneja el pensamiento científico como en las del sentido común que le precedieron y subsisten junto a él y a pesar de él, podemos encontrar firmemente asentada la idea de que el ser humano es modificable y que, en alguna forma, puede ser modificado a voluntad. Aunque no se sepa muy

© Ediciones Morata, S. L.

bien cómo ocurre, es una constante en la historia del pensamiento la confianza en la fructificación de las semillas que sembramos. Todos somos ambientalistas en alguna medida, en tanto participamos de la idea de que lo que somos y podemos llegar a ser depende de las oportunidades que tengamos, de la riqueza o pobreza del medio ambiente, del tratamiento educativo que demos a las personas. Lo somos porque creemos que, desde el comienzo, el individuo es moldeable y que la influencia de las experiencias tenidas perdura proyectándose sobre el futuro de cada uno. El optimismo pedagógico confía en que esa influencia puede utilizarse para mejorar la condición humana, mientras que el determinismo adopta la posición de que las fuerzas externas pueden resultar ingobernables. Las filosofías y políticas progresistas, democráticas creen en un ambientalismo optimista, al postular la posibilidad del crecimiento personal a través de la educación para todos, incluso para los que hemos considerado incapacitados. Ésta es hoy una idea generalmente compartida, reforzada por las ciencias sociales, frente a cualquier determinismo de orden biológico o de otro tipo. El conductismo, el constructivismo, el culturalismo antropológico, el evolucionismo, el psicoanálisis, el marxismo, etc., nos proponen modos distintos de ver el proceso de hacer-se, pero coinciden en compartir el supuesto de que, en cualquier caso, *nos hacemos.*

Es fácil extraer algunas consecuencias inmediatas de esa posición que, siendo dominante en el pensamiento moderno, sufre enconadas embestidas por parte de las ideas conservadoras, restándole todavía mucho terreno por colonizar en las creencias del sentido común y en el campo de las prácticas institucionalizadas.

Del ambientalismo se deriva, *en primer lugar,* el optimismo ilustrado que confía en que es posible gobernar el desarrollo humano y mejorarlo, incidiendo adecuadamente sobre él con la educación conscientemente pensada y reflexivamente dirigida. *En segundo lugar,* al aceptar esa posición se complica la posibilidad de controlar desde fuera el desarrollo, pues sabemos que éste queda al albur de circunstancias no previsibles del todo, de las que no siempre somos conscientes, ni a las que siempre podemos controlar. He ahí, a la vez, nuestro sentido de la potencia y de la impotencia ante la educación.

Desde ROUSSEAU, la pedagogía moderna recoge y abraza tres pretensiones esenciales no fáciles de conjuntar en su ambicioso programa: La *primera,* de raíz ilustrada: el querer construir al ser humano de acuerdo a un plan, siguiendo el trazado por un ideal humano. La *segunda,* corregir a través de ese mismo plan las obstrucciones que el ambiente ponga a ese proyecto y contrarrestar su potencial eficacia, para lo cual es preciso indagar en las condiciones de esos ambientes y en su dinámica interna. Se fundamentaba así un amplio programa de investigación para las ciencias sociales y de la educación. *Tercera,* convertir a esos ambientes contrarios al proyecto o sus aspectos negativos en objetos a transformar, bien fuese con la educación misma, bien demandándolo de otros agentes y acciones sociales. Desde las corrientes críticas del pensamiento educativo se ha tenido reclamando la necesidad de otras políticas progresistas que busquen un nuevo orden social y humano: políticas económicas, de mejora de la familia, posiciones críticas frente a las organizaciones escolares, políticas para la ciudad, denuncia de ciertas condiciones culturales, etc.

La perspectiva que el ambientalismo nos da de la realidad obliga a articular datos muy diversos acerca de la misma, dentro de modelos complejos de pensa-

miento y de investigación, así como a adoptar un cierto escepticismo en la pretensión de poder llegar a controlar los procesos educativos que siempre tienen un margen de indeterminación.

La primera precaución al hablar de ambientalismo es la de acotar qué entendemos por medio ambiente para poder analizar después cómo opera éste en situaciones concretas, ver sobre qué aspectos incide y cuál es la persistencia de la impronta que deja. Dada la dificultad que se adivina a la hora de precisar esas relaciones y poder prever sus efectos, no parece que sea adecuado agarrarse a esquemas sencillos e ingenuos en este sentido.

a) *¿Qué es, exactamente, el medio ambiente?* Todo lo que está fuera de nosotros, empezando por el medio físico natural. La primera restricción que haremos es la de ceñirnos al medio *sociocultural,* respecto del que señalamos algunos de los principios que lo rigen, los cuales vienen a indicarnos las posibilidades y complejidad en las que nos movemos y en las que se definen las oportunidades de cada uno, tal como tratamos de reflejar en la Figura 3.

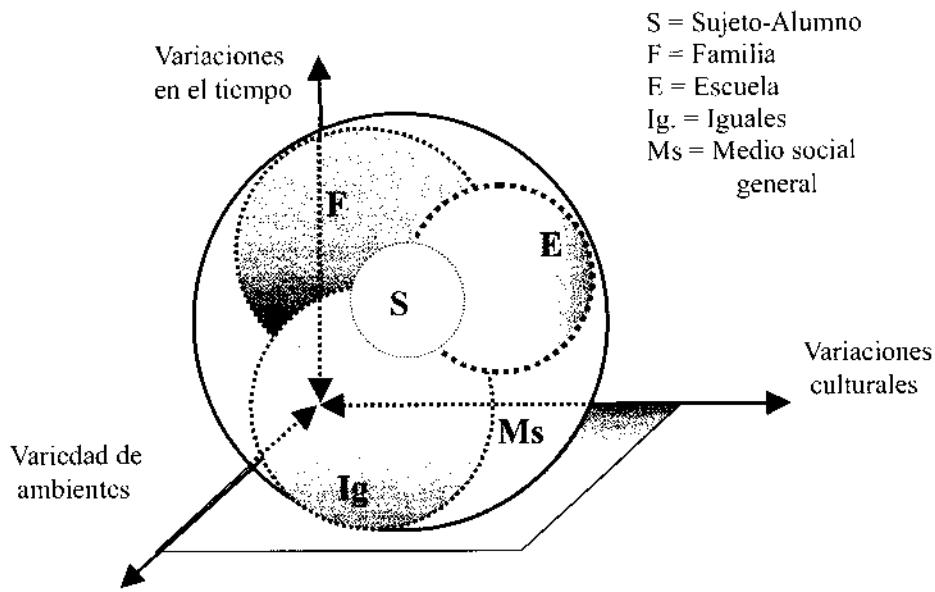


Figura 2.1. *La estructura del medio ambiente para el sujeto.*

Entendemos el medio ambiente, que constituye el contexto del desarrollo y del aprendizaje de los sujetos, como la suma de varios *subambientes o nichos ecológicos.* Estos se entrelazan y se penetran entre sí formando un conglomerado dentro del que se teje una compleja red de influencias que es la peculiar trama, la *circunstancia* de cada individuo en la que tiene lugar la socialización. Las influencias que los diferentes nichos provocan sobre los sujetos pueden ser congruentes o no entre sí; incluso pueden contradecirse, oponerse y contrarrestarse. En las sociedades modernas esos subambientes son el familiar o su sustituto, el

sociocultural general (especialmente los medios de comunicación y la industria cultural), el ambiente escolar y el mundo de las relaciones entre iguales.

- La capacidad moldeadora del *medio ambiente* en general es la resultante de la conjunción e *interacción* de los vectores de fuerza procedentes de cada nicho, la cual representa una singular combinación de influencias para cada uno de nosotros y ante la que reaccionamos también de manera singular. La capacidad de influencia que tiene cada subambiente y su peso relativo entre los demás sobre la infancia y los menores en general cambia a lo largo de la vida de los sujetos y según las condiciones históricas y culturales. La familia o la escuela han tenido diferente poder como medios de socialización a lo largo de la historia de las sociedades. Es decir, el equilibrio entre las respectivas capacidades de influir sobre el sujeto que tienen los distintos subambientes es inestable y está sometido a las condiciones de la evolución social y de la diversidad cultural.
- La *infancia,* como cualquier otra etapa de la vida, adquiere en parte su especificidad gracias a las experiencias singulares que se tienen en los diferentes contextos en los que se vive y se participa mientras dura esa etapa. Las condiciones de la infancia las definen esos nichos ecológicos, la singular interacción entre ellos y la particular forma de vida que posibilitan para cada sujeto o grupos de sujetos (niños y niñas, de clase baja o clase alta, de contextos desarrollados o de subdesarrollados, que viven en medios rurales o urbanos, en diferentes culturas, etc.). En sentido estricto —como se ha argumentado— no hay Infancia en abstracto, pues cada individuo vive la suya particular.
- Esos medios ecológicos no representan lo mismo para todos. Su significado y poder de influencia varía de una cultura a otra y operan de manera peculiar en los diferentes grupos y clases sociales dentro de cada una de ellas. Familia y escuela ocupan un lugar en la vida de los niños abandonados, por ejemplo, muy diferente a lo que representan para otros: hay niños sin familia (los niños de la calle, los que viven en orfanatos...), sin escuela o con desigual nivel de escolarización (los niños explotados en el trabajo...), sin relaciones con sus iguales en condiciones normales (niños hospitalizados). Ni cada uno de esos medios es igual para cada niño (hay familias monoparentales, con pocos o muchos hijos, en las que ambos padres trabajan o no), ni la interacción entre los subambientes tiene las mismas características y consecuencias en cada caso.
- Se trata de nichos ecológicos con desigual capacidad de influencia sobre los individuos en las distintas etapas de sus vidas. La familia, la escuela, la vida entre iguales no representan lo mismo a los 5 que a los 15 años, por ejemplo; algo que deben saber padres y profesores.
- En las sociedades complejas, que contienen una notoria diversidad en su interior, resulta normal que exista un cierto grado de independencia funcional entre los distintos subambientes en los que se desenvuelven los individuos, por lo cual hemos de suponer que sus efectos deben de ser integrados por el individuo. La coherencia de la educación en las sociedades modernas la logra, en todo caso, el sujeto, facilitada por la aproximación entre los diferentes ambientes, pues resulta imposible coordinarlos desde fuera para provocarla. Las contradicciones entre los nichos ecológicos son inevitables. Se suele demandar que la familia y la escuela sigan unas mismas líneas de acción para que el niño encuentre directrices que apoyan un mismo orden coherente. Mientras, las relaciones entre iguales o la influencia de los medios de comunicación pueden estar difundiendo valores contrarios.

Pero esa realidad "caótica" incontrolable no debe ser vista como fuente de dificultad e impotencia. En tanto que la diversidad de subambientes reclama y facilita distintas oportunidades de ser, de pensar y de manifestarse, se incrementan las maneras y los márgenes de la expresividad de los sujetos y la imposibilidad de su control absoluto por parte de un único nicho ecológico. Poder ser o manifestarse de maneras distintas, poder desempeñar roles diferenciados, es una manera de ganar posibilidades de ser más libre. Recordemos cómo las "instituciones totales" cercenan esa libertad al convertirse en medios de vida absorbentes de los sujetos. Las escuelas prolongan las influencias de las familias y necesitan el apoyo de éstas. En muchos casos convendrá que así sea. Pero algunas discontinuidades entre medios ambientales son ocasiones de enriquecimiento para el sujeto, oportunidades de nueva vida, ruptura de limitaciones y territorios de libertad también (GiMENO, 1996). No es bueno, seguramente, ni tampoco conveniente para el proceso de adquisición de la autonomía personal, el que los nichos ambientales se conviertan en jaulas cerradas.

La perspectiva ambientalista, tal como se reflejaba en la Figura 2.1, nos plantea un esquema complejo para entender los campos de fuerzas en los que los sujetos viven y por los que quedan afectados. La diversidad de ambientes para cada sujeto, la de la cultura, la que proporciona el transcurso del tiempo para los individuos, nos sugieren la idea de que el ambientalismo no puede entenderse como un determinismo para comprender a los sujetos particulares, pues en la variedad y complejidad de los ambientes pueden encontrar también su libertad, como acabamos de decir, aunque también pueden hallar todo lo contrario.

Esa falta de determinación del sujeto por parte del medio se traduce en incertidumbre epistémica, pues toda esa complejidad impide generalizar leyes del desarrollo de los menores, predecir consecuencias y comportamientos. En realidad, el ambientalismo es para la educación, fundamentalmente, una orientación para hacernos preguntas pertinentes para las que tenemos pocas respuestas precisas.

b) ***¿Qué*** *es relevante en el medio ambiente para los sujetos?* La metáfora del desarrollo del sujeto como construcción bajo el ambientalismo nos plantea algunas preguntas: ¿Cuáles son los "materiales" relevantes que el sujeto toma de esos medios? ¿Ante cuáles de sus influencias se muestra más sensible? ¿En qué momento del proceso de la construcción personal tienen más capacidad de influir? ¿Cuáles dejan una impronta más duradera? ¿Es la infancia el momento de adquirir las líneas maestras del desarrollo posterior? ¿Será la escuela un medio ambiente tan relevante como creíamos, y para qué puede serlo? Son interrogantes para los que tenemos sólo contestaciones muy genéricas, aunque vienen, con mejor o por acierto, orientando el pensamiento desde hace siglos y los programas de investigación recientes.

Para poder contestar a la interrogación acerca de qué es relevante en cada medio es preciso considerar no sólo la fuerza que los rasgos de los diferentes ambientes puedan tener, sino preguntarnos también la de *para qué* creemos que es relevante; siendo conscientes de que su significado último depende, en definitiva, de los sujetos: ¿Para ser fieles crédulos y sumisos a la autoridad o para hacer individuos independientes? ¿Para capacitar en la realización de un trabajo académico creativo o para ejercitar la reproducción repetitiva de unos cuantos conocimientos? ¿Para responder a los requerimientos del mundo en el que vivimos o para marginamos de él?

Los rasgos de cada ambiente con capacidad de impregnación de los menores son numerosos. En el ambiente familiar cuenta desde el número de miembros, la edad de los padres y madres, su nivel cultural, el pasado personal y familiar... En el ambiente escolar son relevantes el cuidado y decoración de las aulas, el horario, los sistemas de guardar la disciplina, los estímulos intelectuales, la confianza entre profesores y estudiantes, junto a otros muchos. Internet define un nuevo entorno, pero su influencia depende de rasgos como la accesibilidad a sus contenidos, la capacidad de aplicarla que tengamos a nuestros propósitos, etc.

Haciendo un esfuerzo de síntesis y dando por supuestos algunos de los principios (los *para qué)* que nos orientan nuestra forma de entender la educación, los ambientes positivos capaces de generar *capital intelectual y social* (en la escuela, familiar, etc.) se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Riqueza de estímulos culturales internos y facilitación del acceso a los externos.
- Capital cultural de las familias y de los profesores.
- Dominio de lenguajes.
- Significatividad de las metas y de los aprendizajes que se imponen y sugieren a los menores.
- I ncentivación de la perseverancia.
- Facilidad de intercambios entre adultos y menores.
- Tiempo que los adultos dedican personalmente a los menores.
- Un orden de vida estable, aunque abierto y sin rigideces.
- El clima de confianza que dé seguridad personal en el que sentirse a gusto y sin verse amenazado, ofreciendo apoyos personales a los menores.
- Incitación a la autonomía desde la seguridad.
- Estímulo a la elaboración de conocimiento y expresión personales.
- Generar y transmitir expectativas de logro positivas.
- Implicar en el desarrollo de actividades retadoras y cambiantes.
- Prestar apoyo a las tareas académicas.
- Tratamiento y solución racional de los conflictos.
- Práctica de la autocrítica.
- Trato igual a los individuos.
- Fomento de las habilidades sociales como: hablar en público, dialogar con los demás....

c) El ambiente y el papel de los sujetos como agentes no pasivos. El ambiente está ahí para todos y nos proporciona la "situación", pero en cada uno provoca efectos singulares porque su influencia no es una "determinación" absoluta, sino una incitación. No es el ambiente el que *escribe* grabando su impronta sin más en el sujeto, sino que éste *lee* en aquél, *extrayendo* significados. El cambio de verbo (leer por escribir) altera el sentido de la metáfora. El ambiente está ahí y tiene unas determinadas posibilidades objetivas, pero éstas no operan por sí solas; el que es atraído, subyugado, excitado, convencido, afectado, asimilado o impregnado es el sujeto que *lee* en ese medio. Desde el punto de vista de la educación, es importante disponer y proveer de ambientes que creen o mejoren los rasgos enumerados en el punto anterior, pero lo que es esencial es la capacitación del sujeto para individualizarse aprovechando las posibilidades; es decir, para autodeterminarse.

El ambiente es, ante todo, posibilidad, oportunidad, indicador de cursos previsibles, ante los que las acciones de los sujetos deciden lo que ese ambiente provocará en el desarrollo. Desde luego, se producen aprendizajes sin ser conscientes de que tal cosa ocurre, pero si es así es porque el sujeto permanece pasivo, lo cual no quiere decir que lo sea siempre y por naturaleza. Más bien ocurre lo contrario. Es siempre un sujeto activo —un agente— quien es modelado por el medio.

La construcción social del ser humano tiene en todo momento y circunstancia ese doble efecto del que habla ELIAS (2000): la asimilación adaptativa (que expresa el triunfo del ambiente), pero también la idiosincrásica (que revela la intervención de la individualidad). Al hablar de las relaciones sujeto y medio, siempre estaremos ante un proceso de hetero y de autodeterminación. Si se acepta el determinismo ambientalista, se niega la libertad y el carácter moral del ser humano, negando también la educación ‹ FERRY y VINCENT, 2001). Por eso los medios ambientales han de ser entendidos como terrenos de posibilidades, pero no como fuentes de las que emanan inexorablemente las consecuencias sobre quienes reciben sus influencias. En el caso de medios ecológicos en los que se desarrollan interacciones interpersonales, el papel activo se muestra en su participación, en la comunicación e implicación con los demás. En la familia, en la escuela, en la televisión o en la red se producen y difunden mensajes con la finalidad explícita de causar ciertos efectos, pero producen resultados contradictorios en diferentes hijos, estudiantes, televidentes e internautas. ¿Facilita el uso de ordenadores el aislamiento de los usuarios, o son los solitarios los que caen en la dependencia "cibernetópata". Algunos ambientes (o alguno de sus rasgos) reclaman cierta implicación activa de los sujetos para producir influencia (son más autodeterminantes, podríamos decir, o reclaman más reflexividad), mientras que otros nos atrapan sin quererlo. Así, por ejemplo, los libros y las bibliotecas están ahí y se pueden tomar o visitar o no hacerlo. En el caso de las relaciones familiares, el sujeto queda engullido en el ambiente sin que exista alguna voluntad de formar parte de él (es más heterodeterminante). Y también puede ocurrir que entre los rasgos del medio esté expresamente la pretensión explícita y visible de querer incidir en los individuos (como ocurre en el medio familiar o en el escolar). En otros casos este rasgo de tener la intención de influir se oculta (como ocurre en el medio ambiente dominado por la publicidad, la televisión, etc.).

d) *Ambientalismo y confianza en la autodeterminación personal.* El sujeto, en tanto que agente activo que elabora y responde a los estímulos, incitaciones o presiones del medio, siempre se autodetermina en algún grado. La individuación que tiene lugar en los procesos de socialización contrapone una imagen activa de los sujetos frente a la fuerza modeladora del ambiente que demanda adaptación y sumisión de la individualidad. Éste es un supuesto liberal que puede concretarse en tomas de posición en educación matizadas, desde un absoluto *laissez faire,* hasta una pedagogía gradualista que tenga a esa condición política y moral como objetivo final que requiere un proceso dosificado de práctica y entrenamiento.

El ambientalismo, que tiene como una de sus premisas básicas la negación de la predeterminación de los sujetos, contradictoriamente, puede ser él determinista cuando en su nombre se niegan los márgenes de autonomía del sujeto en la asimilación de sus influencias o en la capacidad para resistirlas. También lo es cuando desprecia y niega a los agentes que intervienen en los procesos de socialización y de la educación (padres, profesores, etc.) un margen de maniobra para ampliar, modelar, reconvertir o contrarrestar los ambientes ya establecidos que

nos vienen dados. Algunos planteamientos neomarxistas, así como las teorías de a reproducción (BouRDiEU o BOWLES y GINT1s), han dado esa visión de la realidad. Hoy las familias y las instituciones escolares no parecen instituciones o subambientes avasalladores, sino más bien víctimas confusas y perplejas ante lo que es parece una rebelión y un descontrol de los menores.

¿Cómo intervienen o pueden hacerlo los diferentes agentes educativos actuando desde un determinado medio para contrarrestar la influencia de otros? ¿Cabe pensar en la posibilidad de dirección reflexiva de un proyecto educativo sin contar con los diferentes nichos ecológicos en los que los sujetos participan? ¿Es posible pensar, siquiera, en proyecto alguno? El cruce de la dimensión *ambientalismo-determinismo* con la posición que se tome ante la posibilidad o no de la autodeterminación reflexiva, da lugar a poder distinguir diferentes modelos educativos. Éstos, tal como muestra la Figura 2.2, se acercan más o menos a alguna de las cuatro modalidades siguientes:

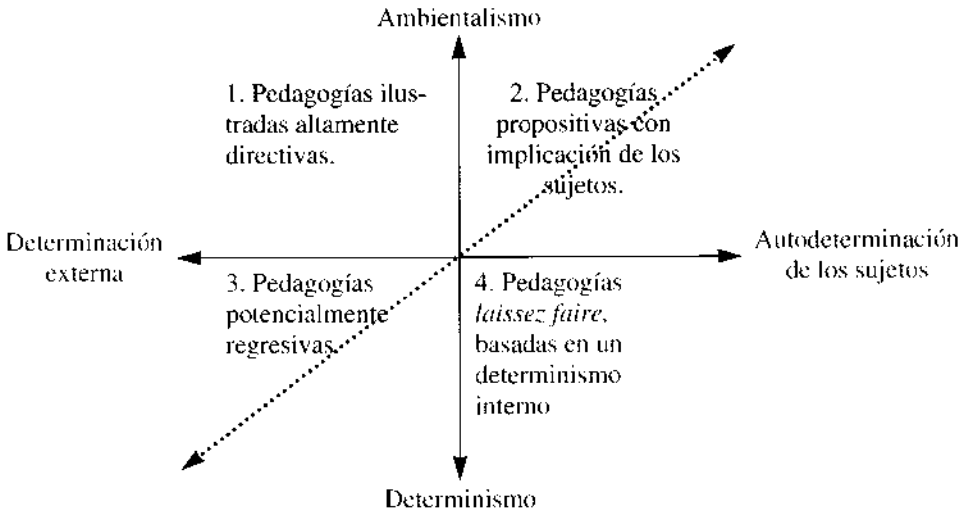


Figura 2.2. *Los modelos de educación apoyados en el ambientalismo.*

1) Existen orientaciones pedagógicas caracterizadas por adoptar posiciones ambientalistas fuertes que desconsideran la autonomía de los sujetos. Es el caso de las pedagogías y actitudes ilustradas: creen en que los sujetos son modificables (educables) y tienen seguridad en el proyecto que proponen (o imponen), adoptando una fuerte directividad en su desarrollo. La consideración de que la construcción del ser humano se gobierna desde fuera, sin que al individuo le quepa mucho margen para tomar opciones es una concepción antiliberal del sujeto.

2) Otras posiciones ambientalistas consideran que esa pulsión ilustradora de querer modelar a los otros debe dejar cabida a las iniciativas del sujeto, garantizándole un margen de autonomía y de maniobra en la realización del proyecto, para que desarrolle su capacidad de autodeterminación. Se trata de un modelo ilustrado que admite un cierto relativismo, concediendo a los sujetos receptores de las influencias educativas externas un cierto protagonismo, implicándolos más que imponién-

doles. Esta sería la opción más correcta para perseguir el equilibrio entre orden y autodisciplina, entre el currículum impuesto y el aprendizaje consentido e interesante.

3) Podemos encontrar actitudes prácticas y orientaciones teóricas en las que se conjuntan la desconsideración de la autonomía de los sujetos y el determinismo, que actúan como si todo debiera venir dado para el sujeto. En esta categoría se enmarcan las pedagogías que han convertido la directividad en autoritarismo y al sujeto en una especie de súbdito sometido al orden, cuyo destino, sea cual sea, está establecido desde fuera. "Puesto que nada va a cambiar para él, mantengámosle controlado". Éste sería su lema. En esta categoría se ubican las pedagogías represivas, autoritarias y fundamentalistas; a ella se quieren dirigir los intentos de involución que se detectan en el pensamiento conservador en la actualidad.

4) Una última categoría es la que compone la suma de una confianza extrema en la capacidad de despliegue natural del ser humano, la fuerza de origen interno que lo hace fructificar, hasta el punto de no querer intervenir desde fuera; es decir renunciando a crear nichos educativos dirigidos y a no cuestionar los ya establecidos. María MONTESSORI (1 937) aportó alguna de las ideas que se constituyeron en pilares de esta posición, al sugerir que:

> "El niño recién nacido no es solamente un cuerpo dispuesto a funcionar; es un embrión espiritual provisto de directrices psíquicas latentes".
>
> (Pág. 33.)

> "...debe existir una personalidad en el embrión que constituye el niño y cuyo desarrollo psíquico sigue un plan constructivo. Es un hombre oculto, un niño desconocido, un ser viviente secuestrado, que precisa libertar" (...)
>
> "Así, preparando un ambiente adaptado al momento vital, la manifestación psíquica natural vendrá espontáneamente, revelando el secreto del niño".
>
> (Pág. 146.)

El único ambiente es aquel en que se posibilite la máxima libertad, la expansión. El adulto es como si no tuviera parte en la configuración del entorno, tiene que adaptarse a las necesidades del embrión que es el niño para no obstaculizar su eclosión. Son las pedagogías no directivas o de *laissez faire.* La crítica al autoritarismo practicado con los alumnos de las pedagogías tradicionales, las imposiciones del orden del adulto han conducido, por reacción, a este otro exceso de creer en el embrión que se autodetermina y hasta negar la capacidad o la conveniencia de dirigir e intervenir desde los ambientes que tienen por función *normativa* la educación.

2.1.2. Los matices del determinismo. La fuerza del pasado en el presente y en el futuro

Los esquemas para comprender cómo son los seres humanos y cómo evolucionan se proyectan en nuestras conductas hacia ellos y en las prácticas sociales y políticas que se seleccionarán prioritariamente para lograr su bienestar.

El *determinismo* es una creencia que, referida al desarrollo de los seres humanos, implica considerar que lo que cada uno es o puede ser está dado o se producirá de una determinada manera, y que poco podemos hacer por evitar o recondu-

cir el curso de los hechos. Si el ambientalismo cree que nos construimos, el determinismo considera que esa construcción está prefigurada. Si se es totalmente consecuente con esa creencia, quienes la mantienen deberían permanecer pasivos, en actitud de dejar hacer a los menores, esperando a que el destino de cada uno (escrito en las estrellas, en la voluntad divina o en los genes) se manifieste, y permitiendo que despliegue sus posibilidades. Quien crea en el innatismo (cuando alguien piensa, por ejemplo, que la inteligencia viene dada desde el nacimiento) es un determinista que no tiene sentido que haga de educador, pues ésta es una función que se apoya en la confianza en que podemos influir positivamente en los demás. Contradictoriamente, es frecuente que el determinismo vaya acompañado de un autoritarismo impositivo que pretende moldear al otro de acuerdo a sus propios supuestos, lo cual es ejercer un poder efectivo sobre la maleabilidad del sujeto. Las pedagogías autoritarias creen en el valor moldeador y corrector de los métodos punitivos. En muchas ocasiones nos confesamos contradictoriamente ambientalistas —aunque sólo sea por la dificultad de negar algunas de las evidentes manifestaciones a su favor , pero somos deterministas en muchos de nuestros comportamientos cotidianos. Y es que modelos puros sólo existen en el pensamiento, porque en la práctica todo es mezcolanza. No se encuentran posiciones de un determinismo innatista total que vean el desarrollo como autodespliegue de un germen que, desde el principio, contenga predeterminadas todas las posibilidades del ser humano, el cual se dirige a cumplir inexorablemente su destino. Siempre podremos encontrar dosis de ambientalismo y determinismo en las creencias y en las conductas. Esas incoherencias son frecuentes en los profesores.

***El** determinismo evolutivo.* Nuestra cultura se caracteriza por buscar y apreciar explicaciones que conecten los acontecimientos que apreciamos en el presente con las causas que los produjeron y que operaron en el pasado, guiados por el supuesto de que lo que ocurrió en otro tiempo determina sucesos o estados posteriores en el presente y en el futuro. Esa idea se aplica tanto a la astronomía como a la evolución biológica, a la historia o a la biografía personal. Establecer relaciones de causa-efecto conectando el pasado con el presente, lo que *es* con lo que *ha sido,* lo que ocurre con lo ocurrido, lo que somos con lo que fuimos, constituye un rasgo esencial del pensamiento y de la memoria del ser humano, que busca el sentido del tiempo y del movimiento que es la vida en general y la de cada uno en particular. Al explicar el presente por el pasado, lo que se es o el cómo se es, por lo que se ha sido o cómo se ha sido, concedemos perdurabilidad a lo que nos pasó, a las influencias que recibimos; es decir consideramos que los efectos del ambiente perduran en la biografía de los sujetos, en el curso de su desarrollo.

En este sentido se puede hablar de un ambientalismo determinista que hace depender genéticamente el presente —lo que es cada uno en un momento dado— del ambiente vivido en el pasado, y el futuro del presente. Le damos a los efectos que dimanan del ambiente vivido una capacidad de supervivencia y de colonización de lo que seremos. Creemos en una cierta continuidad al pensar en que el presente es fruto del pasado, como el hijo es una prolongación del padre y de la madre.

Si el ambientalismo ofrece el aspecto de una teoría abierta que cree en la posibilidad de orientar el desarrollo del individuo no determinado por la naturaleza, por otro lado —al menos algunas de sus versiones— plantea un cierto determinismo de otro cariz, al establecer la perdurabilidad de las influencias del medio

sobre el sujeto en desarrollo. Este es el caso de la trascendencia que la psicología viene adjudicando a las experiencias tempranas. Por ejemplo, ADLER (1968, página 73), discípulo heterodoxo de FREUD, pensaba que en cada individuo existe una especie de línea de movimiento que, a modo de una plantilla, se refleja y se conserva sin grandes desviaciones a lo largo de la vida. Las primeras impresiones en la lactancia marcan definitivamente los impulsos más vigorosos de esa línea; después, las expresiones, las actitudes y el comportamiento personales seguirán la impronta señalada por ella. Mantener la dirección de la línea de movimiento será crucial para el buen desarrollo de los sujetos. El psicólogo y también el educador están llamados a descubrir las relaciones concretas entre las primeras experiencias y las manifestaciones posteriores que son consecuencias de aquéllas. Es como si el individuo fuese gobernado inexorablemente desde fuera, introyectando la trayectoria del movimiento impreso desde el exterior. En contra de esta tesis pueden aducirse los casos de "degeneración" de la personalidad, los cambios drásticos de la trayectoria vital o la salida a flote y el progreso de sujetos que estuvieron expuestos a condiciones adversas.

Ahora bien, la continuidad genética entre el pasado del sujeto y su presente no pueden interpretarse en un sentido totalmente determinista. Algo que suele reflejarse en los razonamientos del sentido común y que ha sido reforzado desde diferentes teorías científicas. Es bastante común la creencia de que lo que se haga con la infancia determina el futuro de los adultos del mañana, es decir de la sociedad. Cuidar a los niños, atender su salud, higiene y educación es una inversión en el bienestar y felicidad de los futuros adultos y de su sociedad, del progreso. Por otro lado, al dar a la infancia tanto poder determinante de lo que serán los adultos, se le da un cierto valor exclusivo a esa etapa respecto del resto de la vida vista como un todo. COMENIO, en su *Didáctica Magna* (publicada en 1630), apoyaba su fe en la educación de toda la infancia y apelaba a la necesidad de hacerlo, porque, como todas las cosas tiernas, se moldea más fácilmente que cuando endurecen.

Aunque hay que considerar que cambiar y enriquecer al adulto es una forma eficaz de actuar sobre los menores a los que ellos cuidan y educan. Sólo cuando los adultos disponen de condiciones favorables de vida (alimentación, tiempo para el cuidado de los menores, estímulos que transmitirles, paz social, etc., la infancia ha podido ser bien tratada. Para educar al niño de forma distinta no sólo es preciso modificar al adulto, como pensaba MONTESSORI, sino mejorar la vida de éste; es decir, la de todos.

2.2. La transitoriedad de la infancia y de la juventud: El destino de llegar a ser adulto como camino de progreso

> La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que el querérselos sustituir con los nuestros".
>
> (ROUSSEAU, *Emilio,* pág. 97.)

> "Su posición (la del niño) es como la del hombre sin derechos civiles y sin ambiente propio, un extra social que todo el mundo puede tratar sin respeto alguno, insultar, azotar y castigar, ejerciendo un derecho recibido de la Naturaleza: el derecho del adulto".
>
> (M. MONTESSORI, 1937, pág. 8.)

Un segundo gran rasgo de la cultura que dota de significado a los constructos de *menor* y de *niño* tiene que ver con las creencias que los consideran adultos disminuidos, seres en el camino de conseguir la identidad adulta, carentes de la plenitud de capacidades que tiene la edad-meta. Estas visiones se tradujeron en el peculiar estatus psicológico, social y político que se les reconoció a los no-adultos. Mucho antes de que el ser humano llegara a considerar al *menorcomo* un ser cuyo desarrollo está determinado por la cultura, dos ideas básicas debieron guiar a los adultos: *Una,* la de que los seres vivos tienen un ciclo vital que comienza en el nacimiento y que, con el tiempo, se transforman en seres adultos que acabarán su ciclo con la muerte. *Dos,* que la naturaleza humana (la forma de ser, comportarse, pensar y sentir) era flexible y susceptible de ser influenciada en el curso del proceso de llegar a ser adulto. Estos supuestos forman parte del sentido común. A partir de ambas premisas, dada la desigualdad inherente a las prácticas de crianza de los recién nacidos, —que convierten a los adultos en seres superiores a éstos, sobre los que se imponen— el adulto justificaría su poder de influencia y el proponerse como meta del desarrollo de los menores. La división y separación entre menores y adultos es una de las categorías que han sustentado el orden jerarquizado que ubica a los individuos en lugares determinados del orden social a lo largo de la historia en diferentes culturas, llegando a constituir una de las condiciones de las sociedades modernas. Considerando la estrecha relación que hemos establecido entre la idea de progreso social y el desarrollo humano en general, es explicable que los adultos pensasen que su influencia sobre los menores sería un motor del avance en la mejora del mundo y de la sociedad. La infancia es frecuentemente entendida como la oportunidad de impulsar hacia delante a la humanidad y como una ocasión para redimir las lacras sociales y los defectos de los adultos. Como dice SÁBATO [4]:

> "El cuidado de la infancia no puede ser tenido como una tarea más, sino como la decisiva y única posibilidad de recuperar a una humanidad que se siente a sí misma desfallecer".

1) *El adulto como medida del tiempo de los menores.* Una visión muy extendida de los niños consiste, como han señalado varios autores (CASAS, 1998) en apreciarlos como seres separados de los adultos (los no-niños) por carecer de las condiciones de los mayores. ¿Qué origina esa percepción? ¿Apreciamos a los menores como diferentes porque lo son o porque viven apartados? ¿Han sido segregados porque eran distintos de los adultos o los percibimos como diferentes porque viven mundos separados?

Una actividad tan importante como la crianza para la subsistencia del grupo y de sus individuos, que implica una intensa dedicación, tuvo que atraer desde muy temprano la atención de los criadores de la especie humana. *Criatura* es el ser al que se está criando. Apoyándose en mecanismos instintivos comunes o parecidos a los de otras especies, el ser humano desarrolló pautas de reconocimiento, de trato y de cuidado peculiares y diferenciadas entre los progenitores y sus criaturas, aprendiendo a cambiar las actitudes hacia éstas a medida que iban desa-

[4] *Comisión de personalidades por la Infancia y la Adolescencia de América Latina y el Caribe.* Septiembre de 2000. http://www.unicef.org/spanish/sowc01/panels/panel6.htm.

© Ediciones Morata, S. L.

rrollándose y alcanzaban progresivos grados de madurez para poder sobrevivir por sí mismas. La existencia de un comportamiento diferenciado de los progenitores y de todos los adultos hacia los recién nacidos y jóvenes de su especie es una característica común a todas las especies en las que existe algún tipo de contacto después del nacimiento. Adquirida la capacidad del lenguaje, a ese reconocimiento se le daría pronto algún nombre para distinguirlo y denominar las maneras de comportarse, valorar y explicar la condición de los seres no adultos. Éstos dieron un determinado estatus a los retoños y convirtieron su *crianza* en un rasgo de la cultura que iban acumulando. *Criar* es una derivación latina del verbo "crear", que extiende su significado desde el primer cuidado de alimentar hasta el de proteger y amparar mientras dura la crianza. La "criatura" es reconocida visualmente como un ser al que también llamamos "pequeño" o "menor", porque es la primera cualidad en él detectada: la de su más reducido tamaño respecto de los mayores adultos.

Las prácticas de cuidado de los menores desvalidos dieron motivo, progresivamente, para que surgieran unas cuantas creencias y hábitos de comportamiento básicos de los adultos para con los pequeños: *a)* La idea de que la crianza es una etapa de la vida en la que dicha práctica tiene lugar, un periodo en el que la *criatura (o creatura)* depende de sus criadores (creadores). *b)* La adjudicación del estatus de estar criándose (creándose); es decir la imposición de una identidad para quienes están siendo criados, reconociéndoles a todos los que están en esa situación el ser una misma *categoría* de sujetos. *El estar criado* significa salir de ese periodo y poder bandearse o cuidarse por sí mismo, sin necesidad de que otros lo dirijan o le ayuden. *c)* La consolidación del papel o papeles de los progenitores en esas tareas. *d)* El nacimiento y asentamiento de unas formas *prácticas* de desarrollar los cuidados pertinentes. *e)* Indirectamente, se da a entender que en el transcurso de ese periodo se produce una *creación* que no viene dada desde el nacimiento, que se genera (se crea) o se adquiere mientras dura la crianza. *f)* La infancia constituida como un estadio de la vida es fruto del particular *apartheid* al que los adultos han sometido a los menores, distanciándolos de su mundo para convertirse a sí mismos en un modelo para ellos.

A lo largo de la historia de la especie humana cada uno de esos elementos ha adoptado formas en parte comunes (de nuevo la universalidad) y en parte diferenciadas (particularidad) para los diferentes grupos humanos, de acuerdo con sus necesidades, en función de la complejidad de las sociedades y según las tradiciones o cultura acumulada por distintos grupos humanos.

Los menores también tienen sus ideas acerca de quiénes son los mayores, pero salvo por seducción afectiva, no pueden imponer sus visiones a éstos. Aunque sólo sea por esta consideración, es lógico que el discurso que nos propone entender a la infancia de una determinada forma tenga como referencia la metafin del trayecto del desarrollo en el adulto, y que las demás etapas de la vida sean consideradas como transiciones hacia ese destino. Los menores serán a los mayores lo que la madurez de éstos será a la inmadurez de aquéllos. *Menor y adulto, madurez* e *inmadurez son* parejas de conceptos relacionales que se definen recíprocamente. El adulto es quien ha concebido la infancia como carencia y ha impuesto la trayectoria hacia su propio estatus como la narrativa de referencia para los menores; un *a priori* que justificará el poder del mayor sobre el menor. El hecho de considerar a los menores como disminuidos y hasta carentes de "su

razón" le da la justificación para dominarlos y someterlos al régimen disciplinario prolongado que su poder le legitima.

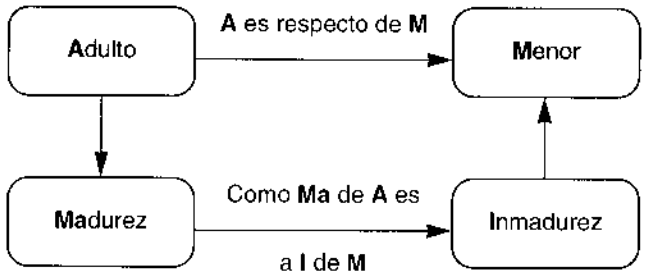


Figura 2.3. *La asociación de significados entre edad y madurez.*

Como afirma ARIÈS (1987),

> "La idea de infancia está vinculada a la de dependencia: los términos hijos, mocitos, muchacho, son también términos del vocabulario utilizado en las relaciones feudales o señoriales de dependencia o por lo menos de los grados inferiores de dependencia". (Pág. 49.)

El desvalimiento infantil provoca la dependencia respecto de los progenitores o de alguien que asuma su función; genera una forma de ver, una actitud y un comportamiento por parte de los mayores hacia los menores y lleva a que éstos desarrollen inevitablemente lo que ADLER (1968) denominaba como *sentimiento de inferioridad,* más o menos profundo, que, a su vez, le impulsa como fuerza para superarse y desear ser adulto. El adulto concibe al niño como menor y éste se reconoce como inferior, débil, pequeño frente a los mayores a los que imita constantemente. Exigirles demasiado, no tomarlos en serio, hacer valer la superioridad sobre él, mentirle, atemorizarlo, etc., convertirá —según este autor— la inferioridad sentida como normal en algo patológico, sin dejar lugar a que confíen en poder superarla. La reacción a esa "minusvalía" se manifiesta, en el otro polo extremo de la autovaloración, en el *sentimiento de superioridad.*

La posición desigual de partida entre adultos y menores marca decisivamente la relación entre ambos de manera natural. El cambio hacia unas relaciones familiares dulcificadas, el asentamiento de nuevas concepciones acerca de la forma de relacionarse más convenientes para el desarrollo de los menores, las garantías legales para asegurar su integridad y su desarrollo, la asunción de la vigilancia contra los abusos asumida por el Estado, han sido, entre otras, las razones que nos han conducido a "inventar" un estatus más favorable para los menores que modifica las formas de poder sobre ellos, las suaviza y las modera. Como señalan GARRIDO y REQUENA (1996), la edad es uno de los criterios importantes que regula la organización colectiva de la dependencia de los menores respecto de los adultos. La etapa infantil, la de la adolescencia y aun la de la juventud representan las edades de la dependencia respecto de los adultos: el hecho de no valerse por sí mismos, de no poder tomar decisiones e iniciativas importantes para sus vidas.

Sólo la rebelión juvenil y la "muerte del padre" le liberarán parcialmente de esa lógica de poder, cuando ya no se aceptan las visiones de los adultos. Todo adulto que tiene a su cargo el cuidado de menores en algún momento quiere someterlos, reprimirlos, imponerles o, simplemente, proponerles maneras de pensar, valores, comportamientos, etc. Si se domestica a los animales, también podía hacerse esto con el ser humano inmaduro. La identificación del menor con el patrón modélico del mayor actúa a modo de pulsión para la integración social del individuo en la sociedad adulta mientras los menores van adquiriendo la independencia respecto del adulto. El niño que se identifica con éste quiere ser como él, el adolescente que se rebela contra los padres y madres adultos también desea serlo. El proceso de emancipación de los menores es el de su integración en la vida de adultos como destino social.

Los niños y los jóvenes son los que *aún-no* son; los que no tienen las condiciones de ser adultos, quienes no son del todo inteligentes, maduros, responsables, disciplinados o útiles para el trabajo. La niñez esta asociada, por un lado, a una concepción lineal del tiempo, de etapas que se suceden siguiendo una trayectoria inexorable, cuya primera y más evidente manifestación es el proceso de desarrollo biológico de carácter más material. La evolución de la dimensión psicológica y del papel social de los individuos ha sido asociada de alguna manera a esa linealidad; ligazón que ha contaminado las visiones un tanto deterministas del desarrollo de las facetas no materiales del ser humano. La mente, la inteligencia, las cualidades psicológicas en general, así como los diferentes papeles que los sujetos van desarrollando en la sociedad, vendrían a ser como manifestaciones naturales de una trayectoria lineal predeterminada. Son modos de explicar la evolución del sujeto que, teniendo apoyaturas en la percepción de las realidades de la vida cotidiana, implican algo más profundo, una forma antropológicamente asentada de percibir el tiempo como una dimensión de la cultura y una explicación filosófica de carácter historicista que concibe que la historia es un proceso que conduce a las sociedades a un destino que se cumple irremediablemente y que puede estudiarse científicamente. Tanto el individuo como la sociedad pasan de manera inexorable por unos estadios de desarrollo que se cumplirán indefectiblemente.

2) *El adulto también busca en los menores la oportunidad de trascenderse a sí mismo.* El ambientalismo no sólo supone aceptar la interdependencia entre el sujeto y el medio, sino que implica una concepción del tiempo vital e histórico como posibilidad. Si bien sabemos cuál es el destino final de cada uno, teniendo en cuenta que el ciclo vital se cierra en un momento dado, el curso del desarrollo no tiene que seguir una vía con seguridad finita en ese trayecto; cada momento del mismo es una posibilidad preñada de oportunidades. La vida, como la Historia (KOSELLECK, 2001) se caracteriza por ser una sucesión de estratos en los que se reflejan procesos diversos de acumulación de materiales variados que nos explican cómo ha sido la evolución geológica, lo cual no significa que, situados hipotéticamente en el momento en el que se consolidaba un determinado estrato, pudiésemos saber cómo iban a ser los que se sedimentarían sobre él.

Si la explicación del tiempo del sujeto es lineal, entonces el menor transita por una etapa carente de las condiciones adultas, pues tiene una meta, un destino. Si siendo menor se carece de algo, deberemos perder la infancia para progresar en

el curso de la vida. Desde esa lógica, se explica que los adultos consideren que es preciso *dejar atrás* la infancia, *salir* de ella, *desinfantilizarse,* superarla, etc., para ser adulto, que es una forma más plena de ser. La madurez se cifraba en matar al niño que llevaba uno dentro, en reprimirlo o en superarlo. De esta explicación se pueden derivar dos líneas de acción bien distintas: *a)* La actitud del *laissez faire* de dejar que el sujeto llegue a su destino (le venga fijado por los genes, el origen social, la creencia en el auto desenvolvimiento, o el destino fijado por alguien, etc.), *b)* La de contribuir desde fuera a que ese destino se cumpla, dirigiéndolo y corrigiendo sus desviaciones (éste es el caso de la pedagogía ilustrada o la de los métodos autoritarios). No es extraño, por lo tanto, que se considere que el proceso del desarrollo –al margen o previamente a cualquier teoría científica se orienta por un modelo ejemplar de referencia por el que caminar desde la inmadurez hacia la "plenitud" adulta; o que, en alguna medida, imaginemos a ésta como el futuro no sólo previsible, sino deseable, hacia el que pretendemos encaminar a los menores. Los adultos proponemos a los pequeños metas deseables que consideramos le hacen progresar hacia ese fin. El niño ha sido un ser limitado que quiere ser mayor y al que le infundimos el ideal de ser mayor. (El "no llorar", el alabarle los comportamientos adultos, el proponerle conductas imitadoras de éstos, etc., son muestras de esto.) Es decir, el adulto es para el menor una referencia implícita, inexorable y hasta ansiada, a cuyo estatus y condición el pequeño quiere llegar. Se da la paradoja de que la infancia es un estadio que el adulto recuerda y añora como un transcurrir lento en el que el tiempo se dilata, cuando lo que les hemos propuesto como modelo a quienes pasan por ella es salir de la misma para ser individuos plenos. Si en algún momento se consideró que su mente era la tabla de cera virgen en la que grabar, era natural deducir que todo lo que de respetable ofrece el mundo adulto sería conveniente grabarlo en ella. La idea de que en el transcurso de llegar a ser adulto pueden tomarse caminos derechos o torcidos que hay que encauzar en el origen —bien sea en la familia, en la iglesia, en la escuela o en el ejército— es un componente de toda la larga tradición disciplinante sobre los menores.

Es decir, vemos el tiempo de los menores como fase en la que tienen carencias; y el desarrollo representa la línea de progreso que tiene como referencia normativa la plenitud de los adultos. Esta visión del menor en busca de la meta adulta es inherente a una pedagogía reproductora del *statu quo* representado por lo que son los adultos y la sociedad que han creado. Pero los adultos, además de representar todo eso, tienen deseos, ideales y visiones insatisfechas de sí mismos y de su sociedad. Por eso, la perspectiva reproductiva convive unas veces, se mezcla en ocasiones y se contrapone en otras con la representación optimista que ve en la minoría de edad una etapa con sentido propio que es una oportunidad de trascender mejorando lo que son los adultos y la sociedad creada por ellos. Las etapas de ser niños y jóvenes se han considerado también como un tiempo-oportunidad para el progreso social. La evolución del tiempo de los individuos tiene, por un lado, la referencia del tiempo meta que representa el adulto, a la vez que se percibe dentro de un tiempo histórico futuro de progreso, de "ir hacia delante" las sociedades, los pueblos y las naciones. La meta del individuo no es sólo la plenitud de la vida adulta, sino que su trayectoria forma parte de la de la Humanidad. Esta es como un proyecto trascendente para dotar de sentido a lo que creemos que hemos sido y a lo que pensamos que podemos llegar a ser.

Para organizar la conducta es preciso disponer de un relato, como dice SENNETT (2000, pág. 29); y no nos basta la imagen del adulto como relato-guía. Éstas van a ser las pulsiones básicas —la reproductiva y la trascendente— para justificar la educación en el ámbito familiar, en las escuelas, por parte del Estado, por las iglesias, etc.

El tiempo en esa perspectiva de progreso no es una sucesión mecánica de momentos o etapas características que se suceden hacia la meta adulta. Por el contrario los momentos del tiempo individual y de la sociedad son oportunidades de acumulaciones encadenadas, como estratos que se suceden sin un destino final programado. Sin ese fin, tampoco cabe buscar una línea predefinida a seguir. Las opciones que tomemos y nuestra capacidad de asentar cada estrato con los mejores materiales es lo que constituye el desarrollo y lo que define los avatares de éste en cada caso. Un estrato no predice el siguiente, pero su textura y solidez sustenta al siguiente que le cubrirá. El pensamiento contemporáneo parte de este supuesto esencial que tan decisivo ha sido en la pedagogía moderna: la vida es un proceso de transición en el tiempo que hay que llenar adecuadamente en cada momento presente, donde cada etapa es relevante por sí misma para una meta final segura pero imprevisible. La naturaleza de los sujetos puede orientarse, pero ayudando a construir a los sujetos en cada estrato de su vida, potenciándolos, dándoles las bases con sentido para ellos y que así crezcan. Somos deudores de la visión sustantiva de la infancia que ROUSSEAU manifestaba en esta muestra de su inquietud:

> "¿Qué es preciso pensar, pues, de esta bárbara educación que sacrifica el presente a un futuro incierto, que carga a un niño con cadenas de toda clase, y comienza por hacerle desdichado preparándole para lo lejano no sé qué supuesta felicidad de la cual hay que creer que no gozará jamás? La edad de la alegría se pasa entre lágrimas, castigos, amenazas, esclavitud. Se atormenta al desventurado por su bien; y no se ve la muerte a la que se llama, y que va a apoderarse de él en medio de este triste aparato".
>
> (*Emilio,* pág. 83.)

3) *La perspectiva evolutiva de progreso y los modelos para comprenderlo.* Las visiones de la infancia son formas de dar sentido al tiempo, de ponerle referencias personales para hacer inteligibles a aquélla y a éste. El ser humano sabe que morirá, que, si no se tuerce el curso de su vida, crecerá y llegará a ser adulto, que tendrá que ir a la escuela, que tendrá que trabajar, que probablemente saldrá de la casa familiar para crear la suya propia, que podrá hacer determinadas actividades (conducir, acceder a experiencias y conocimientos que ahora le vetan los mayores, etc.), que un día se jubilará... Algunos de esos referentes previsibles están relacionados con la evolución de aspectos físicos de ocurrencia inexorable o con funciones y papeles sociales de probable cumplimiento. Los hitos en el camino —unas veces claros y determinados por referencias tácticas, otras por convenciones sociales— son como relojes vitales para el ser humano: le sirven para ubicarse a sí mismo y situar a los demás en la escala del tiempo y del discurrir de la vida. Para el niño que es tenido como no-adulto la perspectiva del futuro anuncia la superación de sus limitaciones, carencias e impotencias. Trabajar por ello da sentido al futuro. Querer ser como los padres, superarlos o el juego de imitación de actividades adultas delatan la importancia que para los

menores tienen los mayores. Al fin y al cabo, de ellos es el mundo, ellos tienen la autoridad y el poder para limitarles y satisfacerlos. Los adultos han sido los dioses menores y cercanos de los pequeños. En las sociedades tradicionales, los hitos en el camino son referencias ciertas en el sentido de que se cumplirán con seguridad; en las sociedades del riesgo no, por estar sometidos a una inseguridad provocada por los cambios económicos, en el trabajo, en el conocimiento, en la familia y las relaciones que se establecen en ella, etc.

Las referencias del ir pasando por la vida, camino de la mayor plenitud que es el modo de vivir de los adultos, estructuran el tiempo vital y dan sentido a la secuencia de etapas de la vida hacia el futuro. Este, rara vez, nos es indiferente, nos inquieta más o menos, lo cual da sentido e impulso al proyecto de persona que vamos progresivamente deseando y realizando. El gobierno que se cree que no va a perdurar pierde su fuerza; quienes tienen vida por delante viven el presente de forma muy distinta a aquellos que entienden está próximo su fin. El que cree va a ganar compromete sus ahorros, el que considera que el futuro le depara riesgos o finales negativos se retrae. Para hacer del futuro una empresa que nos embargue en el presente es necesario que tengamos confianza en algún *porvenir,* una palabra que fusiona dos significados: el que se refiere al tiempo que está por venir (el futuro) y el que hace alusión a un promisorio porvenir, un futuro mejor.

El porvenir no es neutral para el presente. Las tácticas desarrolladas para adivinar el futuro, la imaginación y fe en otra vida, la seriedad de los informes científicos que prospectivamente anticipan lo que nos ocurrirá, son señales de esta característica humana. Las personas y los pueblos necesitamos imaginar que lo que está por venir mejorará el presente, que aliviará nuestras inseguridades y penalidades. El pesimista es, generalmente, mal visto, por agorero que no anuncia lo mejor. Queremos ser, deseamos ser de alguna manera; hemos introyectado cada uno nuestra particular línea de progreso y, a medida que avanzamos, también nuestro futuro de decadencia.

El proceso evolutivo, antes de haber sido visto como una secuencia genética o de sucesión de etapas, fue siempre apreciado como un proceso en cuyo curso de desenvolvimiento el menor crece y gana (o debería ganar) una serie de cualidades que se añaden a su *ser,* proporcionándole posibilidades más amplias en el camino hacia la "plenitud" adulta. Hacerse adulto es tener o poder disponer de un cuerpo más desarrollado, más independencia en las formas de vida, de hablar, mayor utilidad social, más libertades, poder elegir, más saber, más responsabilidad, etc.

Es importante destacar el papel de la psicología evolutiva científica en la propagación de una imagen "más autorizada" del niño, como un ejemplo de cómo en el pensamiento moderno la ciencia se convierte en legitimadora de prácticas, como le ocurre a la educación. Es una manera de crear y de sostener regímenes sociales, culturales y de legitimar el papel de los individuos en ellos, para crear las formas deseadas de individualidad a través de la explicación del desarrollo que se concibe como natural (WALKERDINE, 1995). La ciencia que despierta la fe y la confianza en la racionalidad pasa a ser instrumento de normalización. La psicología evolutiva fue el instrumento que en el siglo xx confeccionó modelos para explicar el proceso evolutivo desde el nacimiento hasta la edad adulta. Esta aproximación científica nos ofrece la explicación *del proceso de crecer* (que tiene dimensiones

biológicas, personales y de estatus social) que supone, como acabamos de ver, no sólo una manera de ser los menores, sino también una particular relación con el mundo de los adultos, de estar entre ellos, de poder participar en su mundo y de ser reconocido por ellos. Las teorías evolutivas, por las necesidades inherentes al método científico, nos han dado descripciones analíticas de las edades, a modo de cortes transversales, o nos han proporcionado esquemas genéticos que siguen el hilo conductor de cómo evolucionan determinados rasgos de los menores (inteligencia, afectividad, sociabilidad, etc.). Pero lo han hecho generalmente sin referirse al significado concreto y real de las etapas del desarrollo, sustrayendo al individuo y la explicación de su evolución de las circunstancias de vida reales de quienes experimentan esos cambios.

Se ha instalado de este modo un determinismo que naturaliza el proceso evolutivo al querer establecer leyes acerca de cómo se suceden etapas que se cumplirían al margen de las condiciones históricas en las que ocurre la evolución del sujeto, que sigue la línea ascendente hasta la plenitud adulta. Establecida la ley que naturaliza el devenir del *ser,* no resulta extraño que desde el conocimiento psicológico, arrogándose la autoridad científica de su función de explicar, se haya querido regular y guiar el devenir del sujeto, naturalizando también el *deber ser,* la educación en definitiva. A partir de datos e informaciones diversas se ha ido vertebrando un discurso acerca del desarrollo que lo naturaliza (lo convierte en algo inevitable, universal para todos) y eleva las etapas que se suceden a grados que expresan un ideal, extrapolando el *cómo* se considera que es la evolución al *cómo debe ser* cada fase de la misma. Es decir, que al ofrecernos una idea determinada del niño o del adolescente, no sólo se describen y explican hechos o estadios, sino que se formula también lo que podemos esperar que sea el sujeto en un momento de su desarrollo; es decir, se nos proporcionan metas normativas a alcanzar y normas o niveles para graduar y "etiquetar" a los individuos. Al darnos una imagen del sujeto menor, para la educación esa imagen tiene carácter, directa o indirectamente, de guía a la que ajustar las intervenciones, porque sugiere lo que se puede esperar del niño en cada etapa de su evolución y cómo debemos comportarnos con 61 [5]. Se cumple de este modo la tesis foucaultiana de que los regímenes de verdad, lo que puede decirse, determinan lo que creemos que puede hacerse. Al tiempo que nos muestran cómo es el desarrollo, *nos desarrollan* a nosotros que entendemos el proceso evolutivo como se nos dice que es; es decir, nos muestran las maneras de ver y de valorar a los demás, entrando en el terreno de lo privado y creándonos como objetos y sujetos (BROUGTON, 1987, pág. 2).

La confrontación entre las posiciones de PIAGET (defensor de la naturalidad, inexorabilidad y universalidad del proceso y secuencia seguida por el desarrollo evolutivo) y la de VIGOTSKY (quien establece que el desarrollo es el resultado de

[5] Es destacable en este sentido la proclividad de algunos "profesionales" psicólogos y pedagogos a intervenir en la educación pretendiendo hacerlo en nombre de la posesión del conocimiento de autoridad que creen tener, del que son guardianes. Resulta sintomática de esta prolongación normativa del conocimiento explicativo de la psicología la penetración de los psicólogos (que no tanto de la Psicología) en las áreas de intervención educativa y social. Una penetración que pretende justificarse más por razones de índole científica que ideológica. En nuestro contexto se puede escuchar con f recuencia, sin que se sonrojen quienes eso afirman, que una de las fuentes de las que emana el currículum deseable es el conocimiento psicológico. Ni la evidencia histórica ni la lógica más elemental avalan esa pretensión inconsciente y engreída que resulta ilusoria.

un proceso dialéctico entre los estímulos procedentes del medio cultural y social y el sujeto que se va construyendo con esos materiales) es un ejemplo de la importancia que tiene el adoptar una narrativa u otra acerca de la forma en que evolucionamos, para adjudicar a la educación el papel de acompañante del proceso de evolutivo, de propiciadora de un ambiente donde se despliega el sujeto, o el papel de provocativa y beligerante constructora de éste.

Sin duda ese discurso pretendidamente científico no es independiente, o no lo es del todo, de las representaciones, deseos y fantasías colectivas. La psicología evolutiva es un relato contextualizado en unas condiciones históricas, sociales y culturales que, generalmente, ella no explicita, y que está enmarcado en un determinado esquema metodológico interno. El *niño objeto científico* de la psicología evolutiva —y por extensión el alumno— es una construcción que ella hace, dándole una determinada identidad. ¿Qué dimensiones del ser humano se eligen para estudiar el desarrollo: el cuerpo, la inteligencia, la sociabilidad...? Son raros los casos en los que las teorías evolutivas presentan conjuntadas las facetas del ser humano total en evolución. El sujeto cientificizado es un sujeto compuesto por lo general de dimensiones yuxtapuestas que se corresponden con las imágenes que el carácter analítico de las disciplinas científicas nos proporcionan. El psicoanálisis, la psicología evolutiva, la psicometría, la psicología de la personalidad, etcétera, constituyen lentes que, como las caras de un poliedro, nos dan visiones parciales yuxtapuestas a partir de las cuales no es fácil extraer una idea integrada acerca de quién es el sujeto encarnado.

¿Pueden explicarse los procesos evolutivos independientemente del tipo de sociedad en la que se habita y de la experiencia concreta de cada menor o de grupos de ellos? Todo el proceso de cambio en la vida, las formas de entenderlo y valorarlo, está, desde luego, relacionado con las condiciones culturales, que son diversas entre sí y cambiantes en el tiempo todas ellas (la niñez, la adolescencia, la juventud o la vejez tienen connotaciones, duración y valor distinto en diferentes tradiciones culturales). Unas veces se ha creído con optimismo que en el discurrir de ese camino hacia la edad adulta se manifiestan naturalmente las tendencias buenas del ser humano; en otros casos se ha pensado que en ese transcurrir se expresaban los más bajos instintos, como si el mal fuera el destino que habría que evitar. La identidad de lo que somos, sólo en el caso de las psicologías dialéctica y ambientalista, ha tratado de explicarse como el proceso y resultado de una interacción entre el ser en desarrollo y las oportunidades de nutrirlo, orientarlo, condicionarlo o limitarlo que tiene el medio externo que él asimila y reelabora de una forma particular.

Si se acepta la contextualización social y cultural del menor que evoluciona, se relativiza, si es que no se invalida del todo, la pretensión de establecer etapas evolutivas o estadios típicos, así como su carácter normativo para la educación. Como afirma BROUGHTON (1987), cuando se admite el valor nutriente y estimulante del medio, la mirada evolutiva tiene que centrarse en el proceso de sedimentación de la subjetividad, que está dependiendo, aprovechando y respondiendo a oportunidades y condiciones sociales particulares para diferentes grupos sociales y, en definitiva, para cada individuo. Dentro de esa perspectiva crítica, el desarrollo se entiende en relación con las formas de vida a las que están sometidos los niños y las oportunidades que les brindamos. La familia, la escuela, los internados, no son medios en los que un sujeto preprogramado despliega natural-

mente lo que será una biografía, sino que las maneras y la "calidad" de la *existencia* en ellas son las que constituyen al sujeto y a su identidad. Podemos decir que la escuela favorece o dificulta el desarrollo, pero el escepticismo sobre la naturalidad de éste nos sitúa en otro plano: el desarrollo está en la escuela y en la incorporación de los efectos que introyectan los sujetos como capacidades. Por eso la forma de ser alumno será una forma de ser sujeto.

El proceso de ir haciéndose mayor no sólo indica más plenitud, reconocimiento por parte de los demás, capacidad de intervención social y autonomía personal, sino que la crianza y educación de los menores que acompaña y llena ese crecimiento la han interpretado los adultos como una oportunidad de progreso social de unas generaciones a otras. En las sociedades modernas el periodo que discurre mientras se llega a ser adulto es una etapa de preparación para el avance de la sociedad y para la *movilidad* social (superar al padre, mejorar la herencia recibida...). Crecer, educarse y progresar se entrelazan estrechamente en el pensamiento común, y esas acciones se transmiten a los menores como un componente esencial del orden social deseable. No despierta en todos los grupos sociales el mismo entusiasmo, pero es asumido por todos. De hecho, parece que el interés por el cuidado de la infancia, de su salud y de su educación tienen mucho que ver con una sociedad en la que se considera que los niveles a alcanzar en cualquiera de sus actividades dependen de lo que sean los individuos que la componen. Una vez que las clases sociales acomodadas vieron que su posición social no era asegurada por su origen familiar, por su patrimonio o la proximidad al poder, ante el ascenso de la burguesía, comprendieron que su pervivencia y progreso dependían también de la educación de sus herederos.

Estar escolarizado es una forma de proteger y rellenar la condición inacabada del ser humano que, a su vez, retrasa la disponibilidad de las condiciones objetivas para ser adulto y su reconocimiento (capacidad de vivir de manera independiente), prolongando la condición social adjudicada de ser *menor.* A cambio se le propone que esa segregación sea percibida como la etapa para las adquisiciones necesarias para ser adultos y entrar en el mundo de éstos, lo cual llega a crear la contradicción entre el *apartheid* (aunque sea dorado) en el que quedan instalados los menores y la madurez que alcanzan sus posibilidades intelectuales, de personalidad, no tan distinta de la del adulto; fenómeno que está en la base de conflictos de disciplina y del malestar escolar hoy en día. La escolaridad es una forma organizada de continuar la dependencia familiar de los menores. Las resistencias pasivas (como el desinterés) y las activas (el conflicto manifiesto) han sido en cierto modo frenadas infundiéndoles la esperanza de que esa dependencia es una condición para su independencia futura. Algo que hoy parece claramente insuficiente y poco creíble para muchos.

En una sociedad belicosa o de subsistencia, la condición de ser mayor presta la capacidad de sobrevivir y valerse por sí mismo que no tienen los menores. Como la sociedad tiene en el trabajo uno de sus ejes fundamentales, mayores y menores se distinguirán por su capacidad física o intelectual para ejercerlo. En las condiciones de las sociedades desarrolladas actuales es la posesión del conocimiento técnico y científico —como en la antigüedad fue la experiencia y la sabiduría— lo que diferencia a los adultos que lo poseen de los neófitos menores. Además, otros muchos rasgos sirven para jerarquizar las distintas etapas de la vida: la tolerancia de las relaciones sexuales, la posibilidad de ejercer el gobierno

de las instituciones, el trabajo, el grado de dominio del conocimiento y la capacidad de transmitirlo, la libertad de elección personal, la autonomía para valerse por sí mismo en las situaciones complejas, la libertad de decidir por sí mismos... El adulto representa al ser que posee la plenitud o el dominio más pleno de esos rasgos. El *orden social,* que dice *quién es quién* y qué puede hacer cada cual, lo forman creencias, comportamientos, normas y expectativas recíprocas que adultos y menores se aplican entre sí. Cuando ese orden se altera o entra en crisis, cuando cambian las condiciones en función de las cuales se establecieron las distinciones entre adultos y menores, también se transforman las imágenes de ambos. (Así, por ejemplo, si la fuerte regulación a la que estaba sometido el conocimiento acerca de la sexualidad por parte de los adultos desaparece, porque a través de otros medios los menores lo adquieren, aquéllos pierden poder de control sobre los menores en ese sentido.) Los menores han cambiado ante los ojos de los adultos, aunque lo que ha ocurrido es que se han liberalizado las fuentes de información, han aparecido otras nuevas, etc.

2.2.1. ¿Cambian los tiempos, los adultos o los menores?

> "¿Por qué son los niños tan desafiantes, tan difíciles de controlar en las últimas décadas del siglo xx? La respuesta implica el hecho de que no se ven a sí mismos de la misma manera que los ven los adultos en estas instituciones. Los niños postmodernos no están acostumbrados a pensar y obrar como seres pequeños que necesitan el permiso adulto para actuar".
>
> (STEINBERG y KINCHELOE, 2000, pág. 31.)

No creemos que haya existido tiempo alguno en el que los adultos no manifestasen sentirse perplejos, inseguros y desconfiados ante los menores y jóvenes, calificándolos, cuando menos, de ser diferentes a lo que fueron ellos. Esa perplejidad se produce, generalmente, porque aquellos no responden de la forma que el adulto espera. Este tiende con frecuencia a percibir a los niños y jóvenes desde lo que cree recordar que fue cuando él lo era, construyendo una imagen de su vida pasada a partir de vestigios de la memoria que proyecta cuando trata de comprender y valorar a los menores de ahora. Para enfocar y juzgar el pasado de todo lo que se refiere a la educación se parte con frecuencia de una actitud que, como una especie de nostalgia, ve en el pasado el tiempo dorado que ahora se torna oscuro y difícil de controlar ("en mis tiempos.."). Es decir, que los adultos tienden a reproducirse a sí mismos en los menores y esperan no ser traicionados. Pero, sin embargo, los cambios generacionales existen. Realmente, ¿qué ocurre?; ¿cambian los tiempos, los niños y los jóvenes, cambiamos los adultos o cambia la sociedad y la cultura y, con ellas, todos?

En un momento y situación dados, puede suponerse que existe un *statu quo* social (nunca del todo estable ni idéntico para todos [6]) en el que unos hábitos, costumbres, reglas, normas y creencias —un orden— legitiman y regulan las

[6] Sabemos que las relaciones entre adultos y menores son diferentes en las clases populares y en las acomodadas; se diferencian por el capital cultural de ambos; varían para chicos y chicas en cualquier clase social, dependen de las distintas generaciones de adultos.

relaciones entre adultos y menores. Según ese orden, sabemos lo que unos y otros deben hacer y lo que se espera que hagan. Es decir, que se es adulto y menor dentro de una sociedad y de una cultura que regula las relaciones entre los miembros de diferentes edades. La definición del estatus del menor respecto de los adultos queda acotada por ese orden. Por regla general, aquellas características en función de las que se establecen distinciones jerárquicas entre mayores y menores son rasgos esenciales de la sociedad y de la cultura. Margaret MEAD (1971) sugería que han existido y aún hoy conviven en nuestro mundo globalizado, tres modalidades de cultura, por lo que se refiere a las relaciones entre adultos y menores y a cómo se transmite la tradición entre unos y otros. La *postfigurativa,* en la cual los niños aprenden de sus mayores, en estrecho contacto con ellos. La cultura *cofigurativa* es aquella en la que unos y otros aprenden de sus pares, de su propia generación y no de sus padres, fundando nuevos estilos arraigados en la propia experiencia, la de su tiempo y la de sus iguales. Los modelos a seguir no están entre los padres o en cualquiera de las figuras que desempeñen papeles de guía con ellos, sino que están en su mismo tiempo. De esta suerte los vínculos con el pasado se debilitan y los adultos y su mundo van convirtiéndose en referencias cada vez más extrañas. Por último, está la *prefigurativa,* en la que la imagen de la infancia y juventud son las que representan el porvenir. Ahora los adultos también aprenden de los menores que han elaborado su propia cultura.

Las culturas tradicionales son, predominantemente, postfigurativas. Sus características fundamentales son las de no ser impugnadas frontalmente por las nuevas generaciones y no tener conciencia de sí mismas ni de su poder. Los adultos son depositarios de saberes incontestados que transmiten a los menores, sin poder siquiera imaginar que pueda haber un cambio en esa situación. Aunque el cambio siempre existe, éste puede ser negado y perdido su rastro en tanto que es asimilado a una trama cultural muy estable. El éxito de la conservación de la cultura depende de que convivan tres generaciones simultáneamente: los ancianos, que son los últimos testigos del pasado, los padres que ejercen sus modos de vida y desarrollan su pensamiento de acuerdo con los moldes brindados por los ancianos, con cuyos modelos ellos, a su vez, educan a los jóvenes. Este tipo de cultura puede verse sometida a fuertes procesos de cambio y, sin embargo, mantener algunos de sus rasgos. Es el caso de los inmigrantes: tienen que adaptarse a otro modo de vida, pero guardan en su vida familiar rasgos de su primera identidad.

La cultura que caracteriza a sociedades como la nuestra no es, desde luego, dominantemente postfigurativa (ninguna lo ha sido en sentido absoluto), pero los adultos actuales todavía conservan algunos de sus rasgos y siguen creyendo, al menos, que su papel sigue siendo, si no el de únicos depositarios de la cultura y la fuente exclusiva de sus contenidos, sí el de ser los legitimados para filtrar qué contenidos de la misma son transmisibles a los menores y cuáles no. En las sociedades modernas también podemos encontrar rasgos conservadores que valoran a un orden social, creencias o contenidos determinados como elementos de una tradición en la que algunos cánones se consideran intocables; aspiran a su conservación a ultranza y defienden un proyecto en el que los adultos son guardianes de la ortodoxia; ellos valorarán a los menores en función del grado de sumisión que demuestren a esos cánones, penalizando la heterodoxia y la desviación de los díscolos.

Desde finales de la década de 1960, la sensación de que se está produciendo un cambio radical en los niños, adolescentes y jóvenes es muy acusada en los adultos. Curiosamente, el fenómeno coincide con la aparición de la denominada *crisis de la educación.* No en vano los movimientos juveniles utilizaron en sus protestas argumentos contra la obsolescencia y el autoritarismo de los sistemas educativos. En la familia han desaparecido en buena medida las relaciones distantes y de autoridad; como mínimo en ellas se expresa la ambigüedad del orden, la jerarquía y el afecto[7]. La irrupción de los jóvenes en la vida social como clase que tiene su propia visión de la sociedad ha sido una tendencia casi universal, que ha contado con la eficaz divulgación de ese fenómeno en los medios de comunicación. Los rasgos que caracterizan el orden social que establecía las diferencias entre los adultos y menores y regulaba sus relaciones, tanto en el medio familiar como en las escuelas, parecen estar cambiando de forma rápida y apreciable. Dado que los menores han ido adquiriendo su identidad autónoma en las relaciones con los adultos, éstos y aquéllos se han escindido en dos mundos sociales (algo que ha sido propiciado por la separación del espacio familiar y el escolar) que pueden vivir en armonía y a veces colabora, mientras que en otras pugnan entre sí. Se ha concedido a los menores un estatus de seres que deben ser cuidados, protegidos, queridos, mimados y educados, de modo que, al elevarse a un primer plano la cultura de los jóvenes, era inevitable que los adultos quedaran devaluados y relativizados como modelos. El triunfo de ese niño querido y aislado del mundo real ha supuesto una crisis para los adultos que no saben muy bien cómo tratarlos desde la cultura tradicional postfigurativa, al ver trastocados sus puntos de vista. Cuando llega la hora de la independencia de los retoños, el dolor no es ya tanto para el menor que con su rebelión conquista la independencia, sino más bien para el adulto que lo necesita afectivamente. La crisis de la cultura que regulaba el orden social tradicional ha hecho de éste un orden inseguro.

Con la "cesión" de los menores a las escuelas, la crisis fue (todavía lo sigue siendo) para los padres que delegaban sus poderes y esperanzas en los profesores que venían a ser sus sustitutos especializados. Un pacto de confianza entre unos y otros constituía una plataforma bastante coherente. Al afectar la crisis a las escuelas, los profesores, quienes no tienen ahora en quién delegar, vuelven

[7] El ablandamiento de las relaciones de los hijos con sus padres y madres posibilita la remanencia menos conflictiva de los jóvenes hasta edades avanzadas en el hogar familiar. Según una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (*Boletín Núm. 19.* Enero-marzo, 1999), los jóvenes se independizan mayoritariamente a la edad promedio de 21 años, aunque ellos estiman que la edad apropiada para hacerlo son los 24 años. En el hogar familiar se encuentran bastante a gusto, pueden relacionarse socialmente con sus amigos, entrar y salir con bastante libertad, y mantener discrepancias en las ideas con sus padres.

Prescindiendo de los casos patológicos, en las familias españolas se alternan los afectos y el apoyo a los hijos con la inculcación del orden que tiende a ser dialogado, sin renunciar al castigo; responsabilidad ésta última que los padres esperan compartir con los profesores. La encuesta citada muestra que, para más de la mitad de los jóvenes, sus padres son poco o nada estrictos. Según los datos de los estudios recogidos por PÉREZ-DÍAZ, CHULIÁ y VALIENTE (2000), las relaciones con los hijos se han suavizado. En términos generales, la autoridad del cabeza de familia no es un principio que rija las relaciones familiares. La obediencia ya no es considerada como cualidad esencial de los hijos para las familias españolas. Los padres y madres reconocen que son menos estrictos con sus hijos de lo que fueron con ellos, aunque en España los casos de comportamientos severos por parte de los progenitores son más frecuentes que en otros países europeos.

© Ediciones Morata, S. L.

su mirada hacia los padres y reclaman a la autoridad competente el orden que ni ellos ni los padres pueden asegurar.

Entre las razones que explican la crisis de las relaciones entre menores y adultos cabe señalar las siguientes:

a) Hacerse mayor, acumular tiempo vivido y experiencia, no siempre es valorado positivamente en nuestra cultura; no da más autoridad. Los pequeños vienen progresivamente siendo más valorados por los adultos, al tiempo que la posición de los mayores se ha devaluado en la familia y en la sociedad en general. Estos últimos han pasado de ser miembros venerables de la familia y sujetos respetados en la comunidad, a formar parte de la *tercera* (y última) edad; de ser el depósito de la experiencia en el trabajo y en cualquier otro ámbito, a ser simples pensionados de la seguridad social (en el mejor de los casos) y quedar recluidos en instituciones asistenciales. La edad avanzada a partir del siglo xix, comienza a ser asociada desde el punto de vista cultural y médico a la enfermedad, fragilidad, degeneración, senilidad, decadencia y a la muerte (YouNG, 2000, pág. 219). La edad puede significar independencia y prestigio para los menores, pero en la nueva situación social se devalúa la edad en sí misma.

b) La diversidad visible de adultos relativiza su valor para los menores. Cuando un modelo prototípico de algo o de alguien, cuando el canon que predomina en las formas de vida humana o de relaciones entre grupos de seres humanos, se diversifica y se reconoce como plural, pierde fuerza para actuar de referente y de ejemplo para los menores. La relatividad que da la pluralidad anula los modelos. Si hay patrones de comportamiento reconocidos como variados, en realidad no hay patrón ejemplar en singular. Las sociedades actuales, postmodernas, se caracterizan por la diversidad y por el reconocimiento de la misma. Existe una gran variedad cultural de formas de ser adulto y de ser menor, así como maneras de relacionarse entre ellos. No existe el adulto-tipo visible y unitario, como no existe el padre, profesor, político o sacerdote, sino variados tipos en cada una de estas figuras. Hay muchas formas de ser adulto, como las hay de ser menor. Este hecho era descubierto por el niño o joven en las sociedades tradicionales cuando comprendía que el padre o la madre de otros eran distintos a los que tenía él, y relativizaba de ese modo la visión única y hasta el valor modélico que les había concedido a los adultos según la experiencia con los padres; o cuando comprobaba la variedad de adultos en la familia en la que convivían varias generaciones, o bien observándolos en ocupaciones diversas dentro de su entorno. La escolarización dio oportunidades de conocer a otro tipo de adultos "ejemplares" en profundidad: los profesores. El descubrimiento de una enorme variedad de figuras adultas se amplía mucho más hoy y a una edad temprana, gracias a la difusión mediática de culturas diversas, de imágenes y comportamientos distintos en los adultos [8]. El adulto no es una figura delimitada con preci-

[8] Para tomar conciencia de ese hecho nos basta contrastar el bajo número y escasa variedad de adultos con los que un menor puede contactar en un día cualquiera de su vida, con la variedad de figuras adultas que aparecen en una sola hora de televisión o en cualquier film. El niño, desde muy pequeño, puede conocer a la abnegada médico sin fronteras y al curandero, al gay, al asesino, al estafador, al inventor de una vacuna, a la adivinadora, al pederasta o al traficante de bebés, al presidente de un país y al obrero en huelga, al que da maltrato a su familia y al que no paga la pensión familiar, al especulador, al científico que denuncia a la industria contaminante y al responsable de la

© Ediciones Morata, S. L.

Sión, no es *otro significativo* unívoco. Su mundo no es necesariamente el mejor, el más atractivo y el más justo. Su poder es, como mínimo, discutible, cuando no rechazable. Sentirse y ser respetuoso con él, aceptando el orden que sugiere o impone, no siempre será sentido y aceptado con legitimidad, pues no representa en muchos casos el mundo ideal al que aspirar. No es un referente que sirva como guía o narrativa para que los menores se identifiquen en el curso de su desarrollo. La ganancia de prestigio que supone ser adulto es cuestionable para los menores, a la vista de lo que algunos son.

De alguna manera el mundo de los adultos había despertado ya la desconfianza de ROUSSEAU, al apreciar la perversión de la sociedad creada por ellos.

> "De igual forma que la estatua de Glauco, a la que el tiempo, el mar y las tempestades habían desfigurado tanto que parecía menos un dios que una fiera salvaje, así el alma humana, alterada en el seno de la sociedad por mil causas reproducidas sin cesar, por la adquisición de multitud de conocimientos y de errores, por los cambios acaecidos en la constitución de los cuerpos y por el continuo conflicto de las pasiones, por así decirlo ha cambiado de apariencia hasta el punto de ser casi irreconocible".
>
> (*Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres.1996,* pág. *49.)*

Su *Emilio* debía ser educado en un ambiente ideal, fuera de esas perversiones sociales. Si la infancia era una oportunidad de progreso, la primera educación debía ser *negativa:* En vez de enseñar la verdad y la virtud, lo que debía hacerse era evitar el vicio y el error; es decir, debía apartarse al educando de la sociedad imperfecta y desviada. La educación sería la oportunidad de un orden nuevo más deseable que el de la sociedad heredada de los mayores.

c) Los adultos también pueden ser niños. La imagen de la inocencia y pureza en la sentencia cristiana "Sed como niños" parece tener visos de realizarse desde un punto de vista cultural en las sociedades modernas. Si bien en algunos aspectos el mundo de los adultos se separa cada vez del de los menores, en otros existe una aproximación entre las culturas de ambos. Aunque ese acercamiento no se formula explícitamente, algunas condiciones asociadas a la infancia empiezan a ser referencia de los valores y comportamiento de los adultos. Vivir el mundo de la ficción juntos viendo la misma película, ir padres e hijos al mismo partido de fútbol, la mayor permanencia en el hogar de los hijos con emancipación tardía, estudiar los padres a la vez que los hijos, el que éstos enseñen a los padres el uso del computador, viajar en familia y tener las mismas dificultades en el medio extraño, los hijos que dominan los idiomas extranjeros mejor que los

contaminación que oculta su delito, al héroe militar de la independencia y al torturador de su pueblo, al intrépido explorador, al marido monógamo y al magnate que se desplaza con su harén, al profesor que mira el reloj mientras está en clase y al que escuda su incompetencia en lo mal que lo hace el gobierno. Esta variedad antropológica de adultos sólo era accesible gracias a la literatura "para mayores"; hoy está al alcance de cualquiera.

En mi infancia sólo teníamos acceso a "las escenas escabrosas" que la censura toleraba si disponíamos del carnet de identidad (cuya obtención era el rito de iniciación más fundamental para acceder al mundo virtual de las imágenes "interesantes"), y si se tenía la valentía de ignorar la calificación con tres equis (película peligrosa) y 3R (moralmente peligrosa) que aparecía en los atrios de las iglesias como información relevante. Hoy no hay madre o padre que pueda evitar la mirada del niño, al que acompaña a la escuela, cuando pasa por un quiosco o ve la televisión en las incontables horas que pasa solo en casa.

© Ediciones Morata, S. L.

padres o que los profesores, practicar todos el deporte por ludismo, cuidar el cuerpo no sólo cuando se está creciendo, aspirar a la eterna juventud, quedar subyugados por el coleccionismo de cosas "inútiles", son ejemplos de acercamiento cultural donde los adultos relativizan también la imagen de seres poderosos y productivos para equipararse a los menores.

Aunque menores y adultos presuponen "ganancias"al proceso de convertirse en mayor, también para estos últimos es un proceso de "pérdida" de otras condiciones idealizadas de la infancia lo cual supone mutilaciones para el adulto. Así, por ejemplo, el adulto ha asumido para sí la bondad de algunas de las condiciones del niño que ha instituido: carácter lúdico de la vida, alejamiento del trabajo para vivir por vivir, la atracción por la ficción; valora su jovialidad, ingenuidad, espontaneidad y la pureza de intenciones, su conducta más explícita, las posibilidades abiertas de poder ser, el sentir una cierta despreocupación por los valores materiales; aprecia la imaginación infantil y las relaciones desinteresadas con los otros... Todas estas características, tan limitadas por las sociedades que tienen como primeras prioridades a las relaciones económicas, la competitividad y el éxito social, dibujan un panorama que no distingue tan nítidamente la entidad de los mayores en contraste con los menores. En la medida en que esos valores están mezclados en las diferentes etapas de la vida, la oposición entre el menor y el adulto no es tan nítida. Si el niño idealizó al adulto como meta, éste, además de proponerse como referente, *ve* en el niño y en el joven, con cierta nostalgia, la contraimagen de lo que no es aceptable de los adultos: psicopatologías, etc. Hoy, como dice MENDEL (1974), la infancia podría ser considerada como el estado de plenitud definitiva a lo largo de la vida. El niño se puede identificar parcialmente con el adulto y éste no dejaría de ser niño en alguna medida. El no avergonzarse por realizar actividades lúdicas siendo mayores no es un regreso a la infancia, más bien es una conquista del adulto en las sociedades modernas y no sólo un mecanismo de escape. La distinción entre "adulto serio destinado al trabajo" y el "menor o joven desocupado dedicado al ocio" se diluye.

d) El mundo útil del trabajo como narrativa de los adultos. Las actividades que realizamos o nos está permitido realizar definen en buena medida nuestra peculiaridad públicamente ante los demás, el grupo al que pertenecemos. Los chicos y las chicas se han identificado socialmente porque hacían, podían hacer o se les obligaba a realizar actividades diferentes. Los menores se diferencian de los mayores en que se espera que realicen actividades distintas unos de otros. Un aspecto decisivo, por ejemplo, para identificar la edad es el tipo de juego que se practica. Hemos llegado a creer que la infancia es la etapa del juego por excelencia. Cuando un menor se entretiene con una pelota, juega. En el caso de los adolescentes diremos que hacen deporte. La improductividad de la infancia en las sociedades que han hecho posible la retirada de los menores del mundo del trabajo ha constituido una referencia importante (en este caso una ausencia) para reconocer la diferenciación del menor respecto del adulto.

Uno de los signos más evidentes de la alteración del *orden social,* que ha distinguido el estatuto de adultos y menores y las relaciones entre ellos en las sociedades modernas, tiene que ver con su desigualdad en el desarrollo de las actividades que conforman el mundo del trabajo, en la ocupación de una actividad productiva remunerada. El trabajo es importante para la prosperidad, el bienestar y el orden de la sociedad, como el sentirse *productivo lo* es para la estructuración

de la subjetividad y el equilibrio personal. Esa diferencia establece la división entre estar emancipado o el ser dependiente, una meta esencial en el desarrollo personal. Necesitamos trabajar para sentirnos alguien, tener una identidad social, para realizarnos haciendo algo, valorarnos como útiles e integrados socialmente, para tener más autonomía e independencia personales; lo es también para crear Interdependencias con los demás —no sin conflictos— y configurar las relaciones sociales, aunque no siempre justas y carentes de enfrentamientos. El trabajo en la modernidad representó la productividad, la realización personal, la posibilidad de la independencia y de la integración social. El trabajar pasó a ser, pues, una necesidad. En la modernidad ha servido para distinguir a los adultos de los que no lo son. Por muchos motivos, el trabajo ha quedado ligado a la educación en general (GiMENO, 2001c) y, particularmente, a la escolarización de los menores que no laboran. "Trabajar", "educarse" y "ser menor", tanto en la realidad como en el mundo simbólico de nuestras representaciones mentales guardan entre sí complejas interdependencias, Crecer, educarse y *prepararse* para la actividad laboral fuera del hogar ha sido y, es, una de las narrativas con fuerte atractivo para el pensamiento y la valoración de la educación. La infancia, los menores, se han convertido en categorías sociales equivalentes a la de seres improductivos: el no-adulto que no trabaja pero debe prepararse para hacerlo en el futuro.

La escolarización o la educación, quiérase o no, se constituyeron en una promesa de la vida futura trabajando, un medio para este fin. El ciclo vital comprendía tres fases: el tiempo de preparación, el espacio prolongado de ejercicio laboral y la vida después del trabajo, tanto más segura ésta cuanto más considerada hubiese sido la anterior en la jerarquía de las ocupaciones, la cual dependía, a su vez, de la calidad y duración del educarse en la primera fase, mientras se es menor.

Una profesión o el ejercicio de una actividad laboral continuada han sido como un hábito para toda la vida, un modo de vivir ejercitado con continuidad, proporcionado por un sistema ocupacional estable en el que los jóvenes podían imaginar sus vidas proyectándolas sobre el futuro. Ese orden permitía tener una perspectiva a largo plazo para los menores que sostenía las metas o expectativas de futuro y que promovía la tensión de seguir hacia delante. Es lo que se reconocía como "tener vocación" de querer llegar a ser algo, o un simple "mirar hacia el porvenir". Cuando no se tenía una visión clara acerca de en qué iban a ocuparse los menores "de mayores", al menos estaban claras algunas reglas de comportamiento útil para no quedar frustrado en el camino trazado. El futuro imaginado como ser activo es una fuerza para impulsar lo que hacemos. Ese panorama vital deseable, querido o impuesto al sujeto, daba sentido a la vida de preparación, a la vida presente como medio que justificaba sacrificar aspectos gratificantes del momento en aras de la vida-finalidad. En el altar del futuro merecía quemar el presente. Sin esa esperanza, el futuro no puede ser estimulante. De la esperanza en el porvenir mejor se nutre el impulso de las prácticas, de las instituciones y de los agentes de la educación. La aceptación de esa relación esperanzada entre la escolaridad (el medio) y el trabajo (el fin) ha sido un acicate para aceptar e interiorizar las condiciones y las imposiciones de la educación. A los menores y jóvenes se les ha transmitido con desigual eficacia y énfasis, según las situaciones de éstos (clase social, género, etc.), que en su presente —mientras están escolarizados— se estaban jugando el futuro. Se tenía fe en un

porvenir y se podía discernir, por la experiencia recogida, qué era y qué no era provechoso para acercarse a él. Las clases medias-bajas y bajas entendían esto muy bien como recurso para ascender socialmente. Aunque había destinos a los cuales sólo podrían llegar unos pocos. Un rasgo que diferencia a los niños y adolescentes procedentes de medios culturales desiguales (tomando como variable distintiva la educación lograda por los padres) es que los que provienen de clases más favorecidas tienen más claro el futuro y no muestran tantas incertidumbres acerca del mismo a la hora de elegir tipos de estudios o especialidades.

La profecía de un mañana (en la vida adulta) que se cumplirá si se tiene como meta para el presente (mientras se es menor) ha sido una fuerza para conformar "convenientemente" el estilo de vida, dotando de significado a exigencias de las escuelas que, por sí mismas, pueden no ser sustantivas y atractivas. La escolarización, que ha constituido a la infancia y a la adolescencia como una clase social apartada de las actividades productivas reservadas a los adultos, pierde ahora el sentido de ser medio para un fin posterior prometedor, por dos razones. *En primer lugar,* porque la renuncia a vivir la agradable vida del presente es más costosa en las sociedades desarrolladas —se pierden más privilegios , en las que tantos atractivos se presentan a los menores y jóvenes. *En segundo lugar,* porque el futuro se ha desdibujado y la etapa de preparación promisoria lo es para un porvenir laboral no asegurado por un sistema de trabajo precario, flexible, inestable y de práctica de actividades cambiantes.

La promesa de entrar en el mundo adulto con la incorporación al del trabajo o se ha roto o se ha debilitado para aquéllos a los que, por su origen familiar, no tienen garantizada la transición al mundo laboral. Ante la incertidumbre de la inserción laboral de los adultos, el menor de ese medio social cada vez tiene más evidencias de que está disfrutando de más seguridad en su estatus de no-emancipado que los adultos en sus empleos precarios. Los que él encuentre lo serán más aún.

Por otro lado, la enseñanza ha perdido su capacidad de favorecer la movilidad social, convirtiendo al trabajo y a la enseñanza preparatoria para lograrlo en narrativas adultas devaluadas para los menores y para los jóvenes, particularmente los que pertenecen a las clases medias-bajas y bajas. "Estudiar para algo" es una formulación que cada vez tiene menor valor de anticipación y menos atractivo, porque su realización futura es cada vez más insegura. Sabíamos que el trabajo no era siempre realización personal ni estadio de plenitud o independencia personales, ahora aprendemos que no es siquiera narrativa segura para proponérsela como meta de futuro clara. Más que servir de guía en la formación del carácter, lo corroe, como sugiere SENNETT (2000): "Las cualidades del buen trabajo no son las del buen carácter" (pág. 20), afirma este autor. Para los jóvenes, la principal condición de "un buen trabajo" hoy es que, gracias al salario que proporciona y a su estabilidad, dé seguridad, dejando atrás otras motivaciones [9] (que responda a una vocación, que permita las relaciones con los demás y la realización personal). Cuanto más jóvenes, más tienden a aceptar el primer empleo que encuentran. La necesidad sustituye a la vocación como guía del desarrollo personal, al tiempo que se devalúa el trabajo como actividad humana y social.

[9] MARTÍN SERRANO y VELARDE, (2001), pág. 210.

© Ediciones Morata, S. L.

La expectativa de incorporarse al trabajo y emanciparse del adulto no puede apoyarse en la esperanza segura de ejercer una actividad laboral determinada y definitiva, en torno a la que pensar su vocación para el futuro. Los menores, y especialmente los jóvenes observan que, más que un trabajo, lo que están llamados a hacer es a ocuparse en actividades mal remuneradas que mal les permiten sobrevivir, no a ocupaciones estables en las que acumular experiencia y en relación a las cuales cifrar el afán de prepararse mejor y superarse. El trabajo como carrera de la vida, al menos, no lo va a ser para todos, destruida la pretensión del pleno empleo y la inestabilidad que se camufla bajo la denominada "flexibilidad laboral". El mundo del trabajo se destruye y se reconstruye mucho antes y más rápidamente que las categorías, hábitos y mecanismos para entender ese nuevo mundo, abordarlo y poder controlarlo, como afirma BECK (2001); y, por supuesto, mucho antes de que la educación pueda replantearse su papel con los menores y jóvenes, para quienes el futuro cada vez puede ser menos ilusionante.

El niño que viva los dramas familiares que se derivan del desempleo, de la reconversión de la empresas, de la inestabilidad laboral, de las jubilaciones a los cincuenta años, tiene pocos motivos para desear ser mayor. Muchos jóvenes se ven a sí mismos con un destino —en cuanto a estatus social y económico se refiere— más bajo que el de sus padres. El cambio no consiste ahora en ir hacia delante necesariamente y progresar, sino, como señala SENNETT (2000), en ir a la deriva. Esta ruptura histórica tendrá decisivas consecuencias en la estructuración de la subjetividad y el orden social sostenido por las relaciones entre menores y mayores.

Por otro lado, los menores y jóvenes pueden ver que el "prepararse" y seguir estudiando, no es cometido sólo para ellos. Los adultos también "van a clase", entran a la vez que los más chicos en los centros de enseñanza de idiomas, se inscriben en cursos diversos, se examinan y hacen deberes en casa. Los hijos de padres con profesiones liberales o relacionadas con la cultura ya conocen que los padres también "estudian en casa", como ellos. En las sociedades del conocimiento o de la información y del trabajo inseguro, ni el menor se define como el único que disfruta o padece el estatus de aprendiz, ni el adulto es la meta de realización y de independencia aseguradas que le daba prestigio ante los menores. La distinción entre menores y mayores no está tan definida por el mundo simbólico de la narrativa del trabajo y sus conexiones con la escolaridad. Hay razones para pensar que ser menor es un privilegio, y convertirse en mayor, más que progreso, puede llegar a verse como una fatalidad inevitable. Es, más bien el adulto el que recupera la condición "desvalida" de los menores, regresando del estatus de haber sido la madurez como meta para la infancia.

e) *Los menores y jóvenes entran a la vez que los adultos en la cultura que cambia rápidamente.* El adulto como figura personal ya no es la llave que da el acceso al conocimiento a los menores neófitos en el hogar, la escuela o la calle. Aquellas restricciones que los adultos mantenían dosificando a los menores el acceso no sólo a las prácticas adultas (trabajo, experiencias sexuales, consumo, espectáculos "para mayores", etc.), sino también al conocimiento del mundo (más amplio en los adultos, quienes podían desplazarse y conocer aspectos inaccesibles para los menores) se han visto desbordadas. Los nuevos medios ponen ante la mirada de los pequeños un mundo con unas fronteras mucho más amplias que

las que le ofrece el entorno de los adultos que le rodean. Aunque los adultos pretendan restringir y gobernar el acceso a ese universo, disponer de los controles necesarios puede ser una aspiración perfectamente imposible ‹BUCKINGHAM, 2002).

> "El acceso infantil al mundo adulto por los medios electrónicos de hiperrealidad ha pervertido la consciencia de sí mismos de los niños contemporáneos como entidades incompetentes y dependientes".
>
> (STEINBERG y KINCHELOE, 2000, pág. 31.)

Los cambios sociales se rigen por un ritmo acelerado que provocan que el tiempo biológico de generación no discurra a la vez que se van asentando formas de vivir, de pensar y de relacionarse con los demás propias de cada generación. Adultos y menores distantes en edad asisten, por el contrario, a cambios culturales que suponen desafíos para adaptarse y responder juntos a los mismos. La degradación ambiental la perciben y la viven a la vez. Unos y otros deben adquirir una comprensión ecológica del mundo interrelacionado, que si la enseñamos a los menores en las escuelas, también deben aprenderla los adultos. La experiencia adulta lograda con el paso del tiempo biológico es cada vez menos importante para abordar los retos del presente, un mundo con un presente fugaz y cambiante que parece estar arrojado constantemente al futuro. Es más, los adultos empiezan a aprender de los jóvenes (entrando en la cultura prefigurativa a la que aludía Margaret MEAD).

f) *La separación de los menores ha generado espacios de vida independiente que favorecen su libertad respecto de los adultos.* En las sociedades modernas los ambientes seguros diseñados para la infancia y juventud les permiten desenvolverse con más libertad y autonomía, sin la vigilancia directa de los adultos. Las escuelas son uno de esos lugares, aunque no lo sean en cada instante del todo. Al hacerse obligatoria la escuela, el niño desaparece de los ambientes adultos y de sus actividades, quedando a cargo de una única figura: el profesor. El mundo adulto se aleja de su experiencia cotidiana durante muy buena parte del día, y lo mismo les ocurre a los adultos, quienes dejan de vivir la experiencia de estar junto al mundo infantil y mucho más en el caso de los adolescentes [10]. Con esa segregación, adultos y menores han perdido oportunidades de conocerse, tratarse y participar en las mismas actividades. Unos y otros han especializado sus vidas en medios ambientes distintos. Dejan de constituir una comunidad de aprendizaje compartido [11]. El entorno de las actividades conjuntas —medio apropiado para la transmisión de la experiencia práctica sobre infinidad de aspectos entre generaciones— pierde peso, ganando importancia la transmisión de la misma por medio de la acción de agentes como la escuela, básicamente a través de la enseñanza y, sobre todo, de la lectura y, hoy en día, por los *media* (GIMENo, 2001a).

---

[10] Una de las causas del fracaso escolar es el escaso "tiempo de calidad" que los padres y madres pasan con sus hijos, dedicado a hablar con ellos, atenderles, ayudarles, escuchar sus problemas, etc.

[11] Por la necesidad actual de implicar a la familia en la educación escolarizada y como medio para hacer de la escuela un lugar de encuentro de las sociedades urbanas en las que se han roto y han desaparecido, prácticamente, las relaciones "calientes", cara a cara; *hacer de la escuela un lugar de aprendizaje comunitario* se convierte en una llamada a renovar la educación (Véase: ROGOFF, GOODMAN y BARTLETT, 2001).

© Ediciones Morata, S. L.

Los padres, profesores, sectores religiosos y fuerzas políticas que se lamentan alarmados por el descontrol de la infancia y, particularmente de los adolescentes, deberían calcular el tiempo que han pasado con sus hijos en comparación con el que han permanecido ocupados en otros asuntos.

Al segregar al conjunto de los menores del mundo de los adultos ocupándolos en la escuela, aparece un nuevo grupo social —los estudiantes— que pasaron a formar una nueva clase social, en el seno de la cual, a pesar de estar sometida a las reglas de la institución, nace una cultura, la que corresponde al nicho ambiental de *los iguales.* Es decir se crean las condiciones de una cultura *cofigurativa* que devalúa las relaciones jerárquicas, en favor de las horizontales entre los individuos del mismo grupo de edad. Bajo la mirada y la presencia de los padres, el hijo puede sorprenderlos mostrando facetas de su vida desconocidas para éstos. La influencia de un ambiente englobante de la totalidad de los sujetos se rompe, al repartirse la capacidad de influencia entre las familias, las escuelas, los iguales, etc. La vida del menor en familia le permite esconderse de los profesores, la vida en la escuela bajo la mirada de éstos le oculta ante los padres. La experiencia dividida entre ambos nichos es una oportunidad para protegerse del control total de padres y profesores. Entre los ambientes solapados familiares y escolares nace un tercero que puede independizarse de ambos: el del grupo de iguales. Este empieza a funcionar en el trayecto de ida al colegio, en el patio de recreo, en las relaciones subterráneas que se mantienen en las aulas y en el tiempo libre. La escolaridad, que sustituye a la familia y suple sus carencias, da lugar a un medio de socialización en el que no caben los adultos y que los menores preservan muy bien como un espacio público pero sólo para ellos.

Puede decirse que por esta vía se ha generado un espacio de libertad y de autonomía no pretendidas, cuya orientación puede no coincidir con los fines que los adultos en la modernidad asignan a la escolarización. Un efecto que se suma al hecho de que las sociedades modernas garantizan a los menores una mayor protección y seguridad para desenvolverse. La libertad, como dice BECK (1999), pasa a ser algo que se ejerce en la vida cotidiana, al vivir en una democracia interiorizada. Nuestros menores son "hijos de la libertad" y su liberación forma parte del movimiento general a favor de la igualdad y anhelo de autonomía en la sociedad que derrumba los valores tradicionales. Los adultos en la familia delegaron en los adultos que gobernaban en las escuelas los tiempos que ellos no podían o no querían controlar. Hoy, esas dos categorías de adultos, desde sus respectivos recintos de socialización preservados exclusivamente para ellos, han dejado de tener el control del gobierno sobre los menores y muestran recelos entre sí, temerosos ambos de haber perdido su capacidad de influencia sobre el tercer entorno —el de los iguales— que, prácticamente, escapa de los tiempos y de los espacios vigilados.

La familia entrega a sus menores a la escuela, lo que provoca un espacio vital descontrolado en el que éstos pueden ser y crecer de manera más autónoma. Este nuevo medio ambiente es un terreno en el que se cultiva la independencia y la vida privada con sus peculiares riesgos. La institución escolar vigila ese espacio, pero no puede controlarlo del todo e, incluso, ella misma dará motivos para que sea un espacio de resistencia que reforzará la pertenencia a la comunidad de iguales. Las condiciones de las sociedades modernas fortalecen las fronteras de este ámbito que no siempre va a funcionar como los adultos desean —y menos

con las estrategias que las escuelas vienen desarrollando— preocupados por rehacer el viejo sistema de control más que por ayudar y dar oportunidades a la construcción de la libertad y de la autonomía responsables.

La dependencia de los menores respecto de los adultos generada en el ambiente familiar se reconstruye en los espacios y tiempos escolares. La emancipación, que se realizaba con el paso de la vida en familia a la vida independiente adulta ocupada en el desempeño del trabajo, se ha alejado, se ha vuelto más complicada y difícil, lo cual repercute en una mayor valoración de la familia como medio protector y del ambiente entre los iguales como un medio sustantivo de realización personal [12]. Los menores que no puedan disponer de un medio familiar en el que encontrar acogida por sus condiciones adversas (desatención familiar debida a causas sociales, culturales o a las malas relaciones personales) quedarán más a merced del ambiente con sus iguales. Estas nuevas condiciones obligan a repensar los ambientes escolares no sólo como propedéuticos para el futuro o sustitutos de la familia, sino como lugares sustantivos y no hostiles para la vida personal y social de los menores y jóvenes; o éstos se verán impelidos a buscar otros espacios de expresión (como ya lo están siendo la calle, los bares, etc.)

Ese entorno social clásico formado por el binomio familia-escuela comparte hoy su influencia con los medios de comunicación, la industria dirigida al consumo del tiempo de ocio de los menores y jóvenes, la publicidad, que aportan nuevos arquetipos, valores y referencias para los menores. Un mundo dirigido también por agentes adultos, aunque invisibles, sin presencia personal, cuyas directrices ni siquiera se perciben como no directivas, que están más orientados por intereses comerciales y rara vez por los educativos.

g) *Adultos y menores diferentes en distinto tipo de familias.* En las sociedades desarrolladas la familia ha reducido su tamaño al descender la natalidad. Al poder controlar el momento de la llegada de los hijos se les pueden ofrecer mejores condiciones para su atención. Es decir, tienen más probabilidad de ser deseados y queridos. La familia se ha reducido en el sentido de que conviven juntos sujetos de menos generaciones, se ha hecho más nuclear, lo cual hace que los contactos entre padres e hijos sean más cálidos e intensos. El alejamiento materialmente necesario de los menores de la vida familiar, provocado por el trabajo fuera del hogar de padres y madres, contribuye tanto a un distanciamiento entre padres e hijos que favorece la autonomía de éstos como a una intensificación y cercanía durante el tiempo más escaso en el que conviven juntos. El retraso de la incorporación de los jóvenes a la vida activa, proporciona oportunidades añadidas de convivencia entre adultos y jóvenes en el seno familiar en un clima de relaciones menos distanciadas entre generaciones.

En sociedades como la nuestra, un 77% de jóvenes pasa su vida en la familia de origen, existiendo pocas probabilidades de que salgan del domicilio familiar antes de cumplir 30 años [13] (MARTÍN SERRANO y VELARDE, 2001). Es significativo

[12] Según el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas ("Vida cotidiana de los jóvenes". *Boletín. Núm. 23.* Enero-marzo, 2000), los jóvenes valoran las relaciones con sus padres y amigos sensiblemente por encima de su vida académica.

[13] Antes de los 18 años lo hace el 3%; entre los 18 y 20 y entre 21 y 24 años, el 7%; de 25 a 29 años el 5%.

© Ediciones Morata, S. L.

que, en muchos casos, dejen el medio familiar para estudiar o por querer vivir independientes, siendo menos frecuente que lo hagan por incorporarse al trabajo; posibilidades que no todos tienen por igual. Estos comportamientos no son independientes de las dificultades para insertarse en el mercado laboral. La salida del hogar familiar suele ser más temprana, según los autores citados, entre los colectivos menos acoplados al cambio: las viejas clases medias y obreros no cualificados y, especialmente, cuando falta alguno de los padres o éstos están separados. La carencia de medios, la dificultad de encontrar trabajo, la precariedad del que pueden hallar, el deseo de independizarse en buenas condiciones, las dificultades de encontrar vivienda asequible y las reglas menos estrictas que imponen los padres hacen que los jóvenes puedan salir con más lentitud de la red familiar, ahora dulcificada. El proceso de adquisición de la independencia económica se alarga [14] y se convierte en una fase de la vida caracterizada por la ambigüedad: transcurre desde una dependencia que no es completa a una independencia que tampoco acaba de serlo (MARTÍN SERRANO y VELARDE, 2001, página 115). Los hijos continúan siendo "criados" hasta muy avanzadas edades, con la consiguiente prolongación del trabajo de la mujer en el hogar.

Por otro lado, la proliferación de familias monoparentales, de parejas menos estables que se constituyen y rehacen, generan en el seno familiar relaciones entre adultos y menores más fluidas y polivalentes (el tener varias figuras maternas o paternas) más centradas en la madre o en el padre, que, si en algunos casos pueden ser más inseguras para los hijos, en otros son más variadas y relajadas si las separaciones evitan los conflictos traumáticos.

Cercanía afectiva, más estrechos contactos en menos tiempo pero durante un periodo más prolongado, por un lado, junto a la vivencia de la variedad de adultos en situaciones de paternidad y maternidad múltiples, son motivos que, seguramente, conducen a una visión menos monolítica y distante de los adultos todopoderosos, de pérdida de centralidad de sus figuras, de relatividad de su presencia para los menores.

h) *Cambios en peso de los agentes socializadores.* La etapa intermedia entre la invalidez de la infancia y la plenitud de la edad adulta —la juventud— está experimentando fuertes cambios, paralelamente a la redefinición de los papeles que los diferentes agentes tienen en su socialización. *En primer lugar,* en las sociedades con ciertos niveles de bienestar, ser joven supone poder disponer de las condiciones que proporcionan tiempo libre en el que la vida y el presente merecen la pena disfrutarse. Los menores y jóvenes pueden sentirse a gusto en etapas que el adulto aprecia como de transición. *En segundo lugar,* mientras que el desarrollo de algunas capacidades se adelanta (las dimensiones biosociales, madurez intelectual, despertar de ciertos intereses, etc.) los procesos de emancipación se retrasan, lo cual tiene consecuencias en la percepción de sí mismos que tienen los jóvenes y la que de ellos tienen los adultos, tornándose más borrosa y contradictoria la frontera entre unos y otros. El menor y el joven se mueven en un espacio social en el que los contenidos, las funciones y el peso de cada agente socializador cambia y se redistribuye constantemente, rompiéndose la

[14] España es uno de los países de la Unión Europea donde existe un mayor número de jóvenes que dependen económicamente de la familia de origen. (MARTÍN SERRANO y VELARDE, 2001, pág. 121).

© Ediciones Morata, S. L.

congruencia del proceso de socialización. Mientras unos agentes incitan a mirar al futuro (la escuela y la familia), otras fuerzas hacen que se valore el presente (los iguales, los medios de comunicación, publicidad, el clima familiar ablandado o el trabajo que se retrasa) y algunas ejercen ambas influencias a la vez.

Las relaciones entre adultos y menores, como podemos ver, reflejan la ambivalencia y la diversidad que tiene todo lo humano, provocadas por las formas variadas de relaciones entre ellos, por la diversidad cultural, los contextos o condiciones de vida y por cualquier otra circunstancia que pudiera afectarles. El niño y el menor, como el adulto, son conceptos que corresponden a categorías sociales cargadas de significados y valores contradictorios. Son seres inmaduros, desposeídos, no capaces, puros, virginales e inocentes, no contaminados, subyugadores, incontrolables, esperanza del futuro, naturaleza a ser dominada y modelada, objeto de nuestros deseos amorosos, de nuestras frustraciones, carencias y patologías adultas. El adulto es más pleno y está más realizado (en esa medida es ejemplo al que llegar a ser), pero también tiene defectos, desviaciones morales, patologías adquiridas, etc. Es ejemplo y nada ejemplar. Detrás de tanta diversidad, como sugiere MENDEL (1974, pág. 230), la infancia y la etapa adulta tienden a diferenciarse, en forma clara y cada vez más fundamental, por la edad biológica y no tanto por la humanidad de cada una de ellas y la cultura de los menores y de adultos.

La infancia-juventud se alarga, la vida productiva se acorta. En estas condiciones el plantearse postergar satisfacciones presentes por un futuro incierto es una inversión que carece de rentabilidad visible. El presente no merece ser sacrificado por el futuro. Las etapas no adultas se convierten en una sala de espera en la que merece la pena quedarse. ¿Para qué tener constancia en la preparación, sacrificarse, renunciar a lo inmediato cuando el presente es atractivo y la esperanza de futuro es cada vez menos segura? A nuestros hijos es fácil que les falten ideales para su futuro. ¿Cómo mantener un yo sostenido y un carácter definido y hasta firme, cuando todo reclama flexibilidad, sumisión y adaptación? (SENNET, 2000). ¿Cómo hacer que se admita como guía de vida el que la educación se concrete en un sacrificio que merece la pena por su valor de futuro? La escuela, si se siente como una imposición, cada vez tendrá menos capacidad de autolegitimarse ante los jóvenes como una experiencia que forma parte de su proyecto de vida. Si tampoco es un lugar aceptable para estar en el presente, ¿qué le queda para sostenerse?

Con el futuro desestabilizado y sin referentes vitales claros, el mundo del adulto pierde atractivo y autoridad; en muchos casos también capacidad de control de los menores. Las cualidades y esfuerzos y renuncias que podían percibirse como condiciones a imitar perderán inevitablemente atractivo. Si se esfuman las metas a largo plazo, se pierden las motivaciones que sostienen esfuerzos coherentes y compromisos estables.

Si el *adulto* y el *menor* se desestabilizan como categorías que se definen recíprocamente, si cambian sus relaciones, quiere decirse que podemos estar a las puertas de un nuevo estatus para la infancia como una categoría que se diluye en el mundo de los adultos. En ese sentido no es que pueda decirse que haya tenido lugar *la desaparición de la niñez,* según la expresión que acuñó POSTMAN (1988), sino que la infancia ha ganado el mundo de los adultos aunque sin derechos de autodeterminación reconocidos. Los menores son ciudadanos sin plenos

Derechos, pero con un lugar propio en la sociedad. Se han impuesto por los afec-:os. existe un mundo de consumo propio para ellos, disponen de sistemas de adquisición de información idénticos a los de los adultos además de algunos otros específicos, tienen sus propios sistemas de ocio, etc. Las escuelas puede que sea lo que, por el momento, más se les resiste, aunque el movimiento de los sin escuela viene ganando adeptos (GIMENO, 1998a; TORRES, 2001).

2.3. Los menores jerarquizados por el cuerpo y por el tiempo; después por las cualidades invisibles

Los menores han sido apreciados por los adultos como seres distintos a ellos, tomando como punto de referencia las cualidades más diversas. Desde el momento en que el ser humano, en el proceso de hominización, adquirió la conciencia acerca de la variedad de sus congéneres y percibió sus propios cambios personales, debió sentir la necesidad de poner orden en ese aparentemente caótico mundo, buscando alguna explicación a tanta dispersión. La clasificación de los semejantes, simplificando la heterogeneidad percibida entre los individuos, debió de ser una operación mental necesaria para comprender la variedad en el grupo en el que se vivía y estructurar las relaciones sociales en la vida cotidiana. Es útil saber quién es amigo o enemigo, varón o mujer, si es del grupo o es un extraño, quién manda y quién ha de someterse, si el que trabaja contigo es un remolón o un comprometido colaborador en las tareas comunes, etc. Son categorías que distinguen muchas especies de animales. Con toda seguridad, la idea arraigada de que somos seres que evolucionamos a lo largo de nuestro ciclo vital es antigua porque la variabilidad y el movimiento son evidentes en cualquiera de nuestras manifestaciones y en la apariencia física.

El ser humano, como el río de HERÁCLITO, fluye, transcurre, se agranda, cambia y no puede ser exactamente el mismo en momentos sucesivos, como no es posible bañarse dos veces en el mismo caudal, pero sigue siendo el mismo río; lo que vemos en él viene de atrás, porque todo lo humano que nace ha sido engendrado. Percibimos el cambio, aunque comprendemos la constancia de quien permanece, la identidad de lo que transcurre y se altera. ¿Cómo hemos explicado esos cambios en el curso de la vida para hacerlos inteligibles y poner un orden en lo que puede parecer caótico? Utilizando metáforas como: *desarrollo, eclosión, aflorar, génesis, evolución, recorrido, ciclo vital, biografía, curriculum vitae,* etc. Seguramente, en el curso de la filogénesis se llegó muy temprano a percibir a los menores como distintos de los adultos. Y se sentiría también la necesidad de comprender la continuidad y discontinuidad entre las variadas formas de ser un individuo a lo largo de su vida, tratando de comprender el paso de unas a otras. Al comprobar su naturaleza cambiante, se llegaría con seguridad a intuir la existencia de un orden evolutivo, alguna conexión e interdependencia entre los tramos del río, entre las fases de la vida, alguna explicación que diera cuenta de su concatenación, comprendiendo a la vez el cambio y la permanencia en una misma identidad personal. Ser menor, niño, pequeño o infante llegaría a representar el menudo e inquieto curso alto del río; el adulto, el curso largo intermedio con la capacidad de esculpir valles entre montañas; la senectud, la mansedumbre cargada de sedimentos fertilizadores de la desembocadura.

Organizadas las células sociales básicas (el grupo que caza, cultiva, se defiende y reproduce), los homínidos se verían entre ellos y cada uno a sí mismo de acuerdo con las posibilidades de ejecutar determinadas actividades para la reproducción, la supervivencia colectiva y según la posición social de cada uno respecto de los demás en las distintas fases de la vida. Clasificar a los sujetos por rasgos peculiares en las distintas fases de su desarrollo (pequeños-mayores, jóvenes-viejos, útiles para el trabajo-incapaces, inmaduros-maduros, ancianos sabios-jóvenes inexpertos...) debió ser una operación fundamental en la estructuración interna de la vida social, del trabajo o para la defensa de la familia, la tribu, etc. En todas las culturas se encuentran ritos de paso para señalar los cambios que el grupo reconoce en los individuos, expresando con tales señales el paso o transición de una etapa a otra. Un reconocimiento público al avance del individuo por etapas de su vida.

Mas tardíamente, el ser humano debió llegar a verse a sí mismo desde una perspectiva más abstracta, situado en un presente que se mueve siguiendo una trayectoria entre un pasado ya hecho y un futuro por hacer. Nos podemos fijar más en el uno o en el otro, darles distinta importancia, pero es seguro que nos vemos a nosotros mismos en una perspectiva evolutiva, situados en un trayecto que pasa con seguridad por ciertas estaciones marcadas, otras que pueden ser probables y algunas, simplemente, desconocidas. El pasado se carga de recuerdos, el futuro de esperanzas, de incertidumbres y de temores. A los demás los comprendemos, en un momento dado, como seres situados dentro de una trayectoria que apreciamos, a su vez, desde el lugar en el que nosotros estamos en la nuestra. La idea de niño es muy distinta para otro niño, para la madre, el padre o adulto y para el abuelo o persona mayor. El abuelo o las personas mayores son vistas, entendidas y apreciadas de desigual forma según desde qué momento de la vida las veamos; se nos hacen más comprensibles a medida que nos acercamos a ellas.

Así pues, el ser humano fue capaz de entender la evolución de la naturaleza humana como un proceso continuo y la de los menores en particular, muchísimo antes de que pudiera llegar a elaborar las recientísimas teorías acerca del proceso evolutivo. Entre los siglos xiv y xviii las denominaciones utilizadas para distinguir las edades del ser humano permanecieron estables. El tiempo de la vida se diferenciaba en las etapas de los *juguetes,* de la *escuela,* del *amor o* de los *deportes,* de la *guerra,* hasta llegar a las edades *sedentarias (ARIÉs,* 1987, pág. 45). Para acercarse hoy a la comprensión de la infancia es inevitable echar mano de los modelos evolutivos que tratan de establecer el hilo o la lógica conductora, buscar la ley que explique la continuidad del proceso. Pero mucho antes de que la *paidología o* la *psicología evolutiva* pudieran darnos una explicación rigurosa y sistematizada de la evolución del niño, la humanidad en cada cultura había buscado explicaciones de ese proceso que hace que percibamos al ser humano como cambiante en el curso de su vida. Antes de pretenderlo como un objetivo del conocimiento que reflexiona desinteresado sobre el mundo que se observa, el ser humano elaboró y utilizó tipologías de personas y edades diferenciadas para comprender el proceso del desarrollo humano y situar a los individuos en algún punto. Existe un bagaje inmenso de ideas implícitas y explícitas, procedentes de una larga tradición heredada de raíces muy profundas, desde las que entendemos quiénes son los niños, qué es posible esperar de ellos, cómo se han de corn-

© Ediciones Morata, S. L.

portar y cómo hemos de actuar con ellos, cuál es su destino, el papel de los padres en su cuidado, cómo evolucionan, etc. Al ser la crianza de los menores una práctica temprana en el proceso de hominización, cada uno de nosotros, y en todas las culturas, disponemos de un *saber* acerca de los menores, unas pautas definidas, aunque variables, de *saber hacer* con ellos y desarrollar con ellos ciertos determinados sentimientos.

Ese tipo de explicaciones irían arraigando; y, aunque cambiando con el tiempo, no han podido ser sustituidas en el sentido común por las ciencias que hoy estudian el desarrollo evolutivo. Progresivamente, una perspectiva más "sistematizada" debió poner orden en todo ese bagaje cultural en torno a los menores y su cuidado, que se ha constituido en un rasgo esencial en todas las culturas: las maneras de criar y de guiar. Nuestro sentido común es un complejo multifacético, una cultura subjetiva construida y dinámica acerca de lo que representa el niño o los menores en general. A través de él percibimos al destinatario de la educación en las situaciones de la vida cotidiana, tanto en las escuelas como fuera de ellas. Por eso todos poseemos y disponemos de una psicología *folk* o popular que nos permite entender cómo han sido y son concebidos y tratados (educados) los niños, qué representan para nosotros y qué sentimiento tenemos hacia ellos. La importancia de ese bagaje cultural que es compartido intersubjetivamente es fundamental para comprender cómo esas concepciones, relacionadas estrechamente con las circunstancias de la vida real de los niños y con las prácticas sociales en las que los adultos les implicamos, explican el trato que les damos. Es con ese bagaje con el que nos conducimos, con el que lo hacen los padres, profesores y adultos en general. Las teorías científicas se incorporan a nuestro sentido común muy lentamente, por fragmentos y de manera desordenada —cuando lo hacen y si eso ocurre— (GIMENO, 1998a). Esos fragmentos culturales "cultos" se agregan a otros, se reafirman, matizan, corrigen o se enfrentan entre ellos y a las concepciones populares pero la visión científica no suple nunca del todo a las teorías informales que cada no de nosotros tenemos, sino que descubre algunos aspectos desconocidos, resalta algunas dimensiones y soslaya otras. El predominio del conocimiento científico psicológico, por la autoridad que irradia puede llevarnos a soslayar la importancia de los discursos "populares" y etnocientíficos [15] que constituyen el equipamiento cultural que se proyecta en las acciones humanas y, de forma particular, en la educación. Los discursos "científicos" han llegado a perder de vista —y a hacérnosla perder a quienes los conocemos y confiamos en su autoridad— que en las relaciones sociales de los adultos con los menores cuenta de manera fundamental todo el cúmulo de experiencia antropológica lograda, en el que las explicaciones informales y las tradiciones prácticas guían nuestros comportamientos con los menores.

La psicología nos ha proporcionado una visión más "científica" acerca de quiénes son, cómo actúan y evolucionan los seres humanos: sobre su inteligencia, emociones, personalidad, sexualidad, sentimientos, etc. Con matices diversos, según las corrientes y escuelas de pensamiento, nos ha dado ideas acerca de cómo un sujeto construye su personalidad, desarrolla su inteligencia, consoli-

[15] Conocimiento científico o "retazos" del mismo que pasan a formar parte de las creencias populares, mezclándose con ellas o sustituyéndolas.

© Ediciones Morata, S. L.

da su yo, explicando el desarrollo como una secuencia de etapas que se suceden evolutivamente, estableciendo el curso del progreso desde el nacimiento hasta la plenitud adulta. Cada tramo se distingue por manifestar unas necesidades, una forma de aprender, por disponer de unas capacidades, etc. En unos casos se ha pretendido diferenciar etapas, como si en cada una de ellas el ser en evolución dispusiese de capacidades peculiares diferenciadas, como fases que culminan en otras superiores, sucediéndose natural, necesaria y secuenciadamente. Otras teorías evolutivas han explicado el desarrollo como un proceso genérico de transformación desde una etapa a otra. La *continuidad* y el *cambio* son los polos de una de las coordenadas básicas para entender las diversas posiciones que distinguen a las teorías evolutivas en psicología (ALLISON, JENKS y PROUT, 1998) los cuales son también una dimensión de las teorías populares. La visión psicológica dominante ha tratado de hacernos ver el desarrollo humano como un proceso natural, cuando, como señala JENKS (1989), se trata de una construcción social que le da sentido a la percepción del cambio que observamos en los individuos jóvenes. De alguna forma, toda visión acerca de cómo evoluciona el menor en cualquiera de sus facetas (física, intelectual, social, afectiva, o moral) se idealiza y se convierte en una pauta normativa para la educación, tratando de señalar el ritmo normal y anormal de la evolución, cuáles son los tratamientos adecuados para cada fase o etapa, etc.

2.3.1. Distinguirse en la mirada evolutiva: Primero, por el cuerpo

> "El hombre y su cuerpo llevan la marca de una carencia congénita; el sello de lo transitorio y lo pasajero está impreso en ellos como un estigma. Por la misma razón que a las plantas y a las demás criaturas que viven sobre la tierra les hace falta, para existir, pasar por fases sucesivas de crecimiento y decadencia (después de la infancia y la juventud), el cuerpo madura y alcanza su plétora en la plenitud de la vida, después, llega la vejez, se altera, debilita, afea y degrada antes de hundirse para siempre en la noche de la muerte".
>
> (FEHER, NADDAFF y TAZI, 1990, pág. 23-24.)

Establecer etapas en el curso evolutivo previsible de la vida para ubicar a los individuos no significa poder entender por qué evolucionan o por qué son diferentes a lo largo de la misma. ¿Qué explica que el "menor" sea distinto del "mayor"? ¿Qué características se asocian o se desean para cada una de esas categorías? Es decir, ¿cómo se instala en la comprensión humana una visión estratificada de la vida en fases superpuestas y una explicación genética de la evolución del ser humano? La materialidad inmediata del cuerpo ofrece la más evidente de las pruebas para compararse los adultos con los menores. Las formas de presentar y representar la corporeidad constituyen una manera de distinción social (VARELA, 1991b). El cuerpo nos diferencia y condiciona el acercamiento o alejamiento entre las personas, por él se las valora y también a él se dirigirá la educación. La totalidad del cuerpo y partes singulares del mismo son elementos esenciales en la ubicación social del individuo; el cuidado y presentación del mismo son un objetivo de la educación, como se pone de manifiesto en la importancia civilizatoria que han tenido los "buenos modales".

La valoración del cuerpo según la edad —también según su apariencia, sexo *y* color de la piel , de manera expresa o implícitamente, está presente en las representaciones culturales populares y lo está en los discursos de la racionalización moderna. Esa base material del ser humano será un primer territorio a normalizar" , como señaló FOUCAULT, y un primer criterio para comparar a los individuos, jerarquizarlos y clasificarlos. Por el cuerpo se empieza a ser normal o anormal, fuerte, sano, bello, capaz... Son diferencias en las que se apoyan las percepciones de los demás, que están arraigadas en el pensamiento de las gentes y que han sido legitimadas en muchos casos por la ciencia. Como afirma YOUNG (2000):

> "Las modernas formas de racismo, sexismo, homofobia y discriminación en razón de la edad y la discapacidad no son supersticiones arrastradas de los tiempos negros que se enfrentaban con la razón iluminista. Por el contrario, el discurso científico filosófico moderno explícitamente propone y legitima teorías formales sobre la superioridad racial, sexual y nacional, así como sobre la superioridad en razón de la edad". (Págs. 211-212.)

El cuerpo ha debido ser, sin duda, una de las primeras referencias, el más inmediato, personal y visible reloj del tiempo, con sus estaciones, su inicio, crecimiento, plenitud, decadencia y fin. Decimos que un ser vivo ha llegado a ser adulto cuando ha logrado su máximo crecimiento. A fin de cuentas, la corporeidad es la primera prueba de que estamos en este mundo y de que existimos materialmente para los demás. Es la más inmediata evidencia para compararnos con los otros y con nosotros mismos, para distinguir a los "pequeños" de los "adultos" (los que han llegado al máximo crecimiento). La corporeidad no es sólo una dimensión física cuya evolución observable nos habla de las etapas de la vida, sino que adquiere una dimensión cultural capaz de regular las representaciones que nos hacemos de las personas, las cualidades que presumimos tienen en las sucesivas "estaciones de la vida" y el estatus social que se concede a los sujetos. El cuerpo se exhibe o se oculta con la edad [16]. El cuerpo será el primer destinatario de las prácticas educativas, del control, la represión y el castigo; el primer beneficiado de la tolerancia (respeto a la integridad física) y la desinhibición del derecho a exhibirse como ser singular. El fajado tradicional del niño que evita el movimiento libre de sus miembros es una primera muestra de cómo las prácticas culturales valoran la corporeidad reprimiendo sus manifestaciones. ROUSSEAU en *Emilio* (Libro primero, pág. 44) advertía a las dulces madres, que para divertirse en la ciudad dejaban a sus criaturas a cargo de la nodriza, que al menor incidente ésta suspendía al niño empaquetado en mantillas de un clavo, permaneciendo como un crucificado.

Las referencias a la existencia de una primitiva base material del ser se manifiestan en creencias como la de entender que las estrellas gobiernan nuestra for-

[16] Es frecuente escuchar las expresiones: "Está crecido para su edad", "no aparenta la edad que tiene"... o sus contrarias; lo cual constituye una prueba de la disonancia entre la apariencia física y la edad que se supone se corresponde con ella. Engañar, disimular y ocultar la edad transformando la apariencia que damos a los demás es una práctica muy extendida y la fuente de un gran negocio. La búsqueda de la plenitud que no se pierde nunca.

ma de ser (signos del zodiaco) y nuestro destino (el horóscopo), o como el pensamiento griego que establecía la dependencia del carácter según el predominio de uno de los cuatro elementos básicos (tierra, agua, fuego [17] y aire). A lo largo de la historia de la reflexión del ser humano sobre sí mismo, ha sido frecuente pensar en la existencia de ciertas correspondencias y dependencias entre algunas características físicas materiales (apariencia corporal general o de alguna parte del cuerpo, peculiaridades fisiológicas, color de la piel y sexo) y ciertos rasgos psicológicos o estados de ánimo [18]. La creencia de que la corporeidad humana está ligada a la psique tiene una larga historia, cuya estela se prolonga hasta el pensamiento moderno de carácter evolucionista que explica todo el desarrollo como un despliegue de las potencialidades biológicas según reglas naturales. Este es el caso de SPENCER en el siglo XIX y el de PIAGET en el XX (EGAN, 2002). SPENCER, firme defensor de las ideas evolucionistas, llegó a considerar que la educación era innecesaria (fue un furibundo crítico de las prácticas de su tiempo), dado que, así como de la semilla o el embrión surge con naturalidad el ser adulto, el niño también podría crecer espontáneamente hasta convertirse en adulto.

Los seres humanos han escudriñado y analizado su cuerpo (sus miembros, vísceras, aspecto, rasgos, sexo, etc.) queriendo explicar las peculiaridades de su condición específicamente humana y las peculiaridades distintivas de cada individuo o grupo respecto de los otros (FEHER, NADDAFF y TAZI, 1990). El cuerpo se ha entendido que no sólo es el habitáculo (y la cárcel) del alma o del espíritu, sino que los constituye. Tomar conciencia de que determinados sentimientos y emociones tienen una expresión física corporal (reír, llorar, enfurecerse, avergonzarse...) fue un primer paso a partir del cual pueden suponerse otras asociaciones entre rasgos físicos, o la apariencia de la totalidad del cuerpo, y determinados rasgos psicológicos (aparentes u ocultos), de la conducta e incluso morales.

A medida que se fue comprendiendo mejor el cuerpo, se afirmaron creencias acerca de la interdependencia entre cualidades morfológicas, anatómicas y fisiológicas y otras del espíritu. La historia del pensamiento sobre la psicología humana (incluida la psicología como disciplina científica), nos ofrece abundante información acerca de los intentos de explorar y diferenciar los caracteres individuales y las disimilitudes entre los individuos, su forma de ser, pensar, sentir y comportarse en función de la posesión o no de determinados rasgos y cualidades corporales visibles desde el exterior o internas. El ser humano miró a su propio cuerpo, por fuera y por dentro, para explicar su dimensión psicológica o espiritual, paralelamente y a la vez que, de forma progresiva, se iba alejando de la creencia de que los astros o los espíritus gobernaban su ser y su forma de estar en el mundo. Las invenciones sobre la existencia de relaciones causa-efecto entre el recipiente corpóreo y determinadas cualidades psicológicas han sido frecuentes y constantes en el tiempo. Hoy utilizamos con toda naturalidad expresiones como "la *cara* es el espejo del alma", que el comportamiento de alguien

[17] Se emplea la expresión: "tener un carácter fogoso".

[18] Con toda naturalidad afirmamos que alguien tiene "cara de buena persona", de "despabilado", de "tonto" o de "pocos amigos". Creemos que "la cara es el espejo del alma". Tener mal genio o un carácter "atrabiliario" era estar dominado por la bilis negra. Hay quien cree que la vida y el destino se pueden leer en los surcos de la mano, como otros piensan que depende de las estrellas.

© Ediciones Morata, S. L.

es "nervioso" o decimos que tiene "buen *corazón"* para significar su bondad, que tiene "buena memoria *visual",* "buen *oído",* o que es una "buena *cabeza",* por ejemplo.

Desde que HIPÓCRATES elaboró la primera clasificación sistemática del temperamento [19] hasta las teorías racistas o las que justificaron la discriminación de las mujeres (presentes todavía en nuestro tiempo), ha existido una larga y enjundiosa historia de intentos de explicar las diferencias y desigualdades entre individuos (por extensión también de unos grupos frente a otros), apoyándose en la creencia de la existencia de asociaciones cuerpo-psique y utilizándolas para justificar el dominio de unos sobre otros: varones sobre mujeres, blancos sobre negros, sanos sobre tullidos, mayores sobre menores.

La caracterología, ahora en desuso, ha tratado de entender la diversidad humana, estableciendo la dependencia o concomitancia entre el carácter de las personas y la estructura somática. Su vigencia entre las teorías de la personalidad, elaborando tipologías somáticas y psicosomáticas que trataban de explicar la diversidad de tipos humanos, llegó hasta muy entrado el siglo xx. La forma del cuerpo como determinante de las personas (individuos longilíneos, brevilíneos o atléticos), el predominio del cerebro en la actuación de las personas (se dice que un sujeto es "muy cerebral"), asociar la bondad humana a un "buen corazón", considerar que ser carnívoro o vegetariano está ligado a formas de la personalidad, asociar rasgos del carácter a secreciones hormonales (individuos hipertiroideos, por no aludir a la frecuente asociación de la personalidad y de las actuaciones personales al tamaño de los órganos sexuales masculinos), son ejemplos de la búsqueda de explicación de la psicología humana apoyada en la corporeidad. Las complejas tipologías de KRETSCHMER, LE SENNE O HEYMANS, aceptadas entre finales del siglo xlx y primera mitad del xx, fueron elaboraciones sistemáticas de esos planteamientos que siguieron y desarrollaron la línea hipocrática.

En el año 1876, el médico italiano LOMBROSO (1835-1909), fundador de la antropología criminal, publicó su obra *L'uomo delinquente,* en la que asociaba la criminalidad a la posesión de ciertos rasgos anatómicos considerados como restos atávicos de la evolución de la especie. Extrapolando su tesis de la recapitulación evolutiva, la cual establece que la evolución del individuo –ontogénesis- resume la de la especie filogénesis , llegaba a la siguiente conclusión:

> "Uno de los descubrimientos más importantes de mi escuela es que en el niño, hasta cierta edad, se manifiestan las más sádicas tendencias del criminal. En los primeros periodos de la vida humana se observan normalmente los gérmenes de la delincuencia y la criminalidad... Quienes viven entre las clases superiores nada saben de la pasión que sienten los niños por las bebidas alcohólicas, pero en las clases bajas lo más corriente es ver cómo hasta los niños de pecho beben con notable placer vino y todo tipo de licores.
>
> (Citado por GOULD, 1997, págs. 137-138.)

Las ideas de LOMBROSO perduraron hasta bien entrado el siglo xx.

[19] Se basó en los cuatro humores corporales: la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra o atrabilis, para establecer los tipos humanos según qué elemento predominase en la mezcla de los cuatro. La palabra temperamento procede de *temperare,* que significa mezclar.

GALTON (1822-1911) —el gran Dios de la cuantificación de la inteligencia, como lo llama GOULD (1997) dedicó grandes esfuerzos a medir el tamaño de las cabezas, considerando que sus perímetros guardaban relación con el nivel intelectual. Para él, todo lo que se pudiera medir era hereditario. BROCA, un influyente craneometrista de la segunda mitad del siglo xix defendía la tesis de que la menor inteligencia de la mujer se explicaba por tener un cerebro más pequeño que el del varón (pudo haber medido el tamaño de los pies y hubiese llegado a parecidas conclusiones). La fuerza de la idea de que las cualidades de la inteligencia tenían una apoyatura en la materialidad del cráneo arraigó muy fuertemente. Hasta GINER DE LOS Ríos (1927) sucumbió a ella. Comentando el congreso internacional que había tenido lugar en Londres (1892) sobre Higiene y Demografía, y queriendo extraer algunas consecuencias, habla de la importancia de realizar informes sobre el estado mental de los alumnos, diciendo: "En este método se puede mantener un criterio bastante uniforme de observación. La medida, con una cinta, de la circunferencia de la cabeza, es muy útil" (1927, pág. 39).

Los craneólogos persistieron en la búsqueda de una relación directa entre el tamaño de la cabeza y el nivel de inteligencia [20]. La ligazón entre la raza (evidente cualidad de la apariencia externa corporal) y el nivel de inteligencia o los rasgos de la personalidad [21], creencia todavía ampliamente extendida, muestra la persistencia de esta explicación materialista de la diversidad humana. Bondad y maldad del alma, grandeza y pobreza o cortedad del espíritu y la capacidad de inteligencia, se han ligado al espejo visible del cuerpo, a la raíz material más visible de lo que es el ser humano. No se trata ya de que éste refleje el alma, sino que ella está ubicada en el mismo espejo. Todo lo que sea naturaleza ("nature") no es

[20] Pensemos en la ambigüedad de la expresión: "tiene una buena cabeza" o la de "es un cerebro".

[21] Un libro de uso frecuente en nuestras universidades en la década de 1960 y 1970 sobre caracterología (LoRENZINI, 1965) contiene apreciaciones como las siguientes:

"El tipo europeo: ... el europeo se presenta con estas características diferenciales respecto a los demás pueblos: mientras el negro es como un niño, absorbido completamente por el presente, y el amarillo es como un viejo, mirando hacia el pasado, el europeo, o, mejor, el blanco, es como el adulto en el pleno florecimiento de sus energías, inclinado hacia el porvenir y a una acción constructiva. Se propone como fin la vida, el mejoramiento no sólo de las propias condiciones, sino también el de las generaciones futuras...

En general, el blanco es intelectualmente superior al negro y al amarillo para la elaboración conceptual de los datos sensoriales, para la abstracción, la universalización, la síntesis, la inventiva, la imaginación y el raciocinio lógico y crítico. Todas las ciencias, como todos los sistemas filosóficos, las éticas más elevadas y las concepciones religiosas más profundas, son creaciones del tipo europeo. Ni los amarillos ni los negros han dado pensadores, científicos, artistas semejantes a los que ha producido el genio blanco" (pág. 60).

Raza negra: Según muchos investigadores, la raza negra presenta, respecto a los blancos, un notable grado de inferioridad en todo el conjunto de la vida superior psíquica, que comprende el raciocinio y la reflexión, la capacidad de analizar y de definir con precisión la realidad de las cosas, la voluntad, el autodominio de sí mismo, etc. Pero son superiores a los blancos en la agudeza de los órganos de los sentidos, las consiguientes funciones sensoriales, en la capacidad perceptiva, en las aptitudes motrices, en la memoria, etc. (pág. 62).

Raza amarilla:... Esta raza presenta, como característica, la oposición a la psicología de los negros. Son más bien bradipsíquicos, lentos y calmosos, capaces de una atención voluntaria prolongada y de autocontrol. Muestran una afectividad más bien torpe, y fácilmente son apáticos. No están sujetos a grandes explosiones pasionales a fuertes impulsos, a grandes impresiones.. Su inteligencia no es rápida, ágil, vivaz, sino más bien tarda. En cambio poseen una memoria muy tenaz..." (página 63).

© Ediciones Morata, S. L.

"nurture", nutrición, absorción o educación. La moderna genética hereda el valor determinante del cuerpo y la larga tradición del biologismo que explica las cualidades de las personas apoyándose en la base corpórea del ser humano. Los genes, al ser menos visibles que el tamaño del cráneo, permiten continuar manteniendo el mito; lo cual no es más que una forma de eludir otras razones que sitúan las diferencias humanas en el frente de la explicación ambiental de carácter social y cultural.

A pesar de la falsedad de los mitos biologistas materialistas, el pensamiento social y educativo se sigue agarrando a las versiones más elaboradas de esos mitos que son reiteradamente renovados para mantener plena actualidad. Como afirman FERRY y VINCENT (2001, pág 26), las explicaciones materialistas, debido a la crisis del marxismo, han desplazado hacia la biología, el poder determinista que se daba a la historia. La distinción y las prácticas de medida de las capacidades y cualidades humanas apoyadas en rasgos físicos han sido una constante que ha perdurado hasta nuestros días. En vez de medir "lo adquirido" y las posibilidades de nutrirse, se fijan en las "capacidades" que presumen fijas y estables. Para hacer esta tesis materialista y conservadora compatible con la evidencia de que es posible el progreso del sujeto a lo largo de su evolución, nos dirán que la base material que determina lo que se llegue a ser debería concebirse como una potencialidad despleglable, aunque dentro de límites para cada uno. El cociente intelectual (CI) se entendió como algo prácticamente dado a cada cual para toda la vida, aunque sus manifestaciones y las posibilidades para realizar operaciones mentales difiriesen en el proceso evolutivo. Como no se podía señalar un apoyo biológico preciso para la dotación mental —aunque se sobreentendiese que está en el cerebro , la permanencia del CI y la evidencia de desiguales capacidades del individuo en el transcurso de su vida se explicaron por el concepto de *maduración* individual. Así se puede compaginar la evidencia de que la evolución de cada uno es un proceso singular, al tiempo que se justifican las distancias entre los individuos. Las manifestaciones de la capacidad del sujeto varían con el avance del desarrollo, pero se mantienen las distancias entre ellos si se argumenta que la maduración obedece a causas internas. El techo de capacidad que alcanza cada cual en la distribución estadística en forma de *curva normal* para grupos de sujetos con la misma edad es fijo, por creerlo ligado a los factores hereditarios. Es una aparentemente buena argumentación materialista para amarrar lo mental a lo corpóreo, explicando la variabilidad personal y la permanencia de la jerarquización social, brindando de ese modo justificaciones a las políticas sociales y educativas conservadoras que apoyan sus restricciones presupuestarias en la imposibilidad de modificar lo que es dado a cada cual (GARTNER, GEER y RIESSMAN, 1999). El desarrollo es despliegue pero manteniendo las diferencias entre sujetos. Hoy las prácticas de diagnóstico psicológico en las aulas siguen mirando al alumno de esta forma [22]. El biologismo es una de las primeras justificaciones para el racismo, el fascismo y la última amarra de las concepciones aristocráticas y elitistas que tanta fuerza (éstas últimas) han tenido en la educación, y que, con argumentos pseudocientíficos, todavía hoy perduran.

[22] Aún es posible encontrar expedientes de alumnos en algunos colegios o "fichas" de datos del alumno en los que se reflejan características antropométricas.

© Ediciones Morata, S. L

No es extraño que, bajo el peso de esta larga tradición determinista, se crea que la educación —la acción concreta de los profesores— puede despertar el despliegue de las capacidades embrionarias de los alumnos al tiempo que se admiten las diferencias entre ellos como insalvables, aceptando destinos desiguales. El sistema educativo lo que hace, bajo esos supuestos, es ofrecer posibilidades distintas a los sujetos inevitablemente desiguales. Si las diferencias y variaciones entre los seres humanos se explican por la particular naturaleza y dotación física de cada uno, las conciencias pueden permanecer más tranquilas. La jerarquización observable sería consecuencia de desiguales dotaciones que la educación se limitaría a hacer aflorar o a ejercitarla hasta límites objetivos. Como decía MILL [23]:

> "De todas las formas corrientes de eludir la consideración del efecto de las influencias sociales y morales sobre la mente humana, la más vulgar consiste en atribuir las diversidades de conducta y carácter a diferencias naturales inherentes".

Es lógico, pues, que la apariencia física de los menores en relación con la de los adultos fuese el primer asidero para que se configurase su estatus. ¿Qué condición del ser humano es más evidente e inmediata de apreciar que el tamaño visiblemente variable del cuerpo en desarrollo que crece [24]? Lo que es *menor* es, antes que nada, *pequeño;* lo que es *mayor* es *grande.* Ambos términos representan los extremos de una escala de variaciones de tamaño físico para medir las cosas que aplicamos como un muy primitivo y elemental sistema de clasificación de las personas, por sus dimensiones. Nos sirve para graduar a unos respecto de otros y a cada uno consigo mismo en el proceso de su desarrollo: *pequeño* es menos; *mayor* o *grande* son más. El "menor" es *parvus* (de ahí procede la palabra *parvulus,* el que es de tamaño reducido). Ser *menor* significa, primeramente, ser menos físicamente, ser *chico* o *pequeño;* el *adulto* o *mayor* es el que ha culminado el proceso de crecimiento. Crecer tiene el significado primero de aumentar de tamaño y, por extensión, de cualquier otra cualidad. No hacían falta complejos sistemas intelectuales y científicos para establecer una interdependencia entre el cuerpo que crece y las cualidades del espíritu que, como el tallo del árbol, están presentes desde el comienzo de su desarrollo o que aparecen, como ocurre con sus flores y frutos, en un momento de su ciclo vital. En función de cómo es el cuerpo que evoluciona, así son las actividades que pueden desempeñarse. Es el primer y más elemental criterio de clasificación de los individuos: mayores que pueden más, menores que pueden menos [25]. La apariencia física en cada tramo de edad, que se transforma con el transcurrir del tiempo, se convertiría en una forma objetivamente segura de establecer categorías entre los sujetos, de adjudicar o presuponerle determinadas peculiaridades y posibilidades a cada una de las etapas.

---

[23] Citado por TAYLOR (1983).

[24] En francés, la palabra *élève*, que significa "alumno", tiene su origen en *élever*, que quiere decir elevarse, alzarse.

[25] En algunos *vaporettos* venecianos, los menores pagaban o no billete sencillamente por el criterio de si su cabeza llega a no a la altura de la ventanilla donde se obtiene el billete. Esa es la norma para establecer esa particular igualdad con los adultos.

© Ediciones Morata, S. L.

La distancia o carencia física de los menores respecto de los adultos se extendió a otras carencias reales o supuestas. ¿Cómo no se iban a asociar diferentes y desiguales capacidades de actuación ligadas al cuerpo a otras cualidades psicológicas y morales de la persona y al lugar social que se ocupa? ¿Cómo de manera intuitiva, primero, y con pretensión de cientificidad, después, no iban a asociarse las fases del proceso de crecimiento corporal y las del desarrollo del espíritu?

La *criatura chica o pequeña* es, de este modo un sujeto que carece de lo que tiene el adulto. El mismo significado original del concepto de "infancia" nos sigue recordando la condición que se tiene de los que forman parte de ella. "Infante" viene de *infans* que significa el que no habla, no tanto porque no disponga de la capacidad de hacerlo, sino por serle negada la palabra. Como ocurría en el caso anterior, el adjetivo *infantil* aplicado al adulto significa carencia, ser inocente, cándido. La visión del niño como menor de tamaño respecto del adulto no sólo constata una evidencia, sino que pasa a ser metáfora para otras muchas cualidades y condiciones sociales que le son reconocidas.

Cada individuo en particular, y todos los que están en la misma condición de ser pequeños o menores, son sujetos que carecen de algo que no han llegado a culminar, algo de lo que no se dispone en el pleno grado de alguna escala. La condición de ser *menor o pequeño* es equivalente a suponerle falto de algo. La etapa en la que se es situado como menor es una etapa deficitaria, convirtiéndose el adulto en imagen de plenitud. En el mundo gobernado por los adultos las distancias entre esas categorías o entre las intermedias que puedan establecerse no sólo serán distancias entre tamaños, sino entre quienes tienen determinadas condiciones, capacidades o características, por ser *mayores,* y quienes no las tienen por ser *menores.* Lo que se suponga que es la condición de ser adulto o mayor será lo que se considera que les falta quienes sean menores y lo que éstos deben lograr para alcanzar la plenitud. La imagen del adulto es la referencia para ubicar al pequeño y para señalarle la meta. Ese estado de déficit es el significado que recoge la palabra "crío" que no sólo es quien se está criando sino que la aplicamos a los adultos de conducta ingenua e irreflexiva, cualidades que vienen a ser reconocidas como propias de la inmadurez; es decir que la carencia que suple la crianza se extiende a toda la condición del ser criado. Definimos al niño por lo que le falta para ser mayor. La infancia es vista como un estadio de *carencia.*

2.3.2. Del cuerpo como "cárcel del espíritu", espejo del alma y objeto de dominio, al cuerpo como medio de perfección

La distancia entre menores y adultos referida al cuerpo condiciona las percepciones de unos respecto de los otros, la desigualdad de estatus entre ellos y las actitudes en sus relaciones. El cuerpo pequeño y delicado del menor, hoy es apreciado como digno de ser cuidado, aunque su invalidez lo ha convertido también en víctima de los malos tratos de los adultos a lo largo del tiempo y en la actualidad. El cuerpo infantil es menos respetable porque es más indefenso, es más fácil reprimirlo por el todopoderoso adulto.

Desde el infanticidio legitimado de los romanos hasta la esclavitud todavía persistente en muchos lugares, pasando por la ablación de las niñas en ciertos

© Ediciones Morata, S. L.

pueblos africanos, la prostitución infantil y las lesiones no confesables causadas por muchos padres, hemos acumulado una arraigado "saber hacer" para agredir el cuerpo de los menores [26]. No han sido ajenos a su mantenimiento algunos hábitos culturales que, como cierta tradición ascética cristiana, y lo mismo ocurre en otras religiones, ven en el cuerpo no sólo la morada del espíritu, sino su cárcel, la fuente de pasiones y de apetitos instintivos que conducen al desorden moral, a los cuales es preciso controlar y reprimir porque pervierten el alma y conducen a su condena. La autoflagelación, el ayuno (si es privación verdaderamente) son aún valorados y practicados como castigos para el cuerpo, tan "normales" como lo han sido los castigos físicos en las aulas o en el medio familiar.

SÉNECA decía que:

> "los padres hacen que el carácter todavía dúctil de los niños aprenda a soportar lo que le beneficiará; por más que lloren y pataleen, se les faja estrechamente, no sea que su cuerpo se deforme, en vez de desarrollarse correctamente, y luego se les inculca la cultura propia de los hombres libres, incluso con el recurso al miedo, si es que la rechazan".
>
> (VEYNE, 1988, pág. 29.)

El cuerpo de los menores ha sido objeto de disciplinamiento prioritario, desde el control de esfínteres de los más pequeños hasta la imposición de la quietud del alumno en general amarrado al pupitre. Como señalan MILSTEIN y MENDES (1998), el trabajo pedagógico con alumnos es siempre un trabajo con y en el cuerpo, a pesar de que en el discurso acerca de las prácticas educativas el cuerpo no sea una categoría muy visible (contrariamente a la evidencia de su materialidad). Es más, pensamos que en buena medida el quehacer en las aulas exige como condición previa la disciplina corporal que se va imponiendo desde la más temprana escolarización. Controlar las manifestaciones del cuerpo ha sido un factor esencial en el proceso de civilización, como muy bien ha señalado ELIAS (1989) y tal como de forma ejemplar recogían en sus consejos los manuales de la "buena educación". Una de las acepciones de estar educado es el *ser educado,* el comportarse (al menos públicamente) con *buenas maneras;* éstas son ritos que quieren dar a entender a los demás disposiciones internas hacia ellos, el control de emociones, de la agresividad, para mostrar ciertas disposiciones, etc.

El "mundo, el demonio y la carne" han dejado de ser los enemigos del alma en la cultura moderna. El cuerpo —la carne— dejó de serlo en tanto se convirtió en instrumento del trabajo organizado que había que cuidar como preciada herramienta, cuya reparación —si se estropea— tiene un costo que aminora la rentabilidad. El bienestar social necesitó del bienestar de los cuerpos; el cuerpo saludable es salud para la productividad, una vez superada la esclavitud y abolidos los campos de exterminio nazis que lo tomaron como materia desechable a

[26] Sería conveniente considerar si hoy el "cargar" sobre las espaldas frágiles de huesos inmaduros el lastre pesado de los libros de texto y otras herramientas de trabajo, o la incomodidad misma de acoplarse durante horas sucesivas a pupitres no demasiado ergonómicos, no son sutiles continuaciones de esa cultura represiva. En cuanto al esfuerzo de acarreo de textos y herramientas. hemos detectado cargas de cinco kilos en alguna comprobación rutinaria. Un peso que, aumentando en la proporción que corresponde a la diferencia corporal entre el niño y el adulto, sería para éste algo difícil de soportar cotidianamente.

© Ediciones Morata. S. L.

usar y sustituir por otra. No sólo habría que cuidarlo para el trabajo o la guerra, sino prepararlo y ampararlo desde que los futuros trabajadores son infantes, como se cuida y vigoriza un plantón que esperamos alcance un buen desarrollo.

La perspectiva genética o evolutiva aplicada al cuerpo significa también entender que su desarrollo está ligado a las prácticas de su cuidado, rompiendo el maleficio de que cada cual es como es y recuperando la valoración clásica de la corporeidad humana como algo bueno y bello. Si el crecimiento es progreso, el mejor crecimiento, el más pleno desarrollo corporal, la salud como criterio cualitativo de bienestar corporal se convertirán en preocupaciones de la educación en general y particularmente de la etapa infantil.

En este sentido, la medicina ha tenido un papel importante no sólo para determinar la normalidad del cuerpo y, por ende, del ser humano, sino para postular relaciones entre la evolución biológica y la psicológica: el mejor soporte corporal se convertirá en esperanza del mejor espíritu soportado por él. La relación que se estableció entre las concepciones del cuerpo y las pautas para su cuidado, por un lado, y el desarrollo psicológico del individuo y el bienestar social, por otro lado, se presumió que existiría entre las condiciones de la gestación y los servicios médicos de carácter pediátrico y asistenciales. De esta forma vino a darse relevancia a las condiciones en las que se desarrolla la maternidad como una faceta del programa general para la mejora de la especie humana [27]. Aunque los antecedentes de la sensibilidad por las condiciones de crianza y cuidado de los niños se pueden rastrear en un pasado lejano, es a finales del siglo xix cuando emerge la moderna pediatría, un campo de estudio que alcanza su pleno estatuto científico en el segundo tercio del xx. Esta disciplina o especialización —junto a la puericultura, que entiende de la dimensión y proyección social del conocimiento médico acerca de los niños, y a la psicología— constituyen un ejemplo de cómo se va tecnificando el conocimiento y cuidado de los menores en detrimento del conocimiento popular, confiriendo al sujeto en desarrollo una identidad peculiar.

La preocupación higienista en el siglo xix, como se muestra en las aportaciones de la *Institución Libre de Enseñanza* al programa regeneracionista, que recomendaba la práctica de la educación física, el establecimiento de patios de recreo, así como más tarde la preocupación por la fatiga escolar, son ejemplos de cómo la sensibilidad educativa acerca del cuerpo entraba a formar parte del *progreso.* Cuerpos bien tratados, limpios, sanos, vacunados, perfumados, bien nutridos y cuidados con mimo pueblan nuestras representaciones y el "consciente pedagógico moderno", que repulsa las imágenes de la infancia abandonada, hambrienta, desarrapada, desprotegida, esclavizada y prostituida. La salvaguarda del cuerpo infantil, sus cuidados higiénicos y médicos, la educación física o, más recientemente, el desarrollo de la psicomotricidad, se convertirán en preocupaciones positivas de la educación, tanto para el desarrollo del bienestar individual, como para el de la economía y la sociedad. Un valor para vivir el presente

[27] La puericultura nace en España guiada por la toma de conciencia de la decadencia nacional en el siglo xix, conjuntando preocupaciones acerca de la etiología social y el valor económico de la salud para combatir la mortalidad infantil, la despoblación y el atraso económico, dando lugar a la creación de escuelas de Puericultura y Maternología (COHEN, 1996). La salud de la infancia es verdadero capital humano de la sociedad.

© Ediciones Morata, S. L

con más plenitud de calidad de vida y para lograr la más alta plenitud posible en las etapas futuras.

Esta cultura, que ve en la corporeidad algo positivo, pugna y es conflictiva con la fuerza de las concepciones negativas que el pasado sigue proyectando, lo cual explica que encontremos manifestaciones de ambas en las personas y en las prácticas educativas: el cuerpo de los menores es querido, respetado y educado, al tiempo que disciplinado, reprimido y castigado.

2.3.3. Controlados, clasificados e individualizados por el tiempo

Desde muy temprano el ser humano debió de asociar la idea de tiempo a los cambios que experimentaban los seres vivos a los que veía nacer, crecer y morir. También debió observar ese transcurrir en diferentes fenómenos de la naturaleza. El tiempo se le debió aparentar como algo bastante misterioso e incomprensible, hasta el punto de que en la cultura occidental, lo personificó en un dios para que lo administrara. Cronos —el más viejo de los titanes y padre de Zeus— es concebido como un anciano de largos cabellos y larga barba, llevando consigo una hoz. El tiempo, lo mismo que el calendario comienza a ser explicado como algo unido a lo sagrado (ATTALI, 1985). La personificación de la temporalidad se fija en una etapa de la vida y en una función: la del Padre Tiempo que trabaja. En la cultura europea, hasta el siglo xv no se encuentra una imagen significando el pasado. Es a partir de las representaciones pictóricas de los *Trionfi* (Triunfos) de Petrarca cuando aparece la imagen de un anciano encorvado que difícilmente se sostiene en pie y que suele aparecer con alas para significar el paso rápido del tiempo, acompañado de una hoz y una guadaña, cuyo origen pudo ser la representación de alguna deidad agrícola, aunque después se entendió como denotadora de la muerte: la vida segada. También se le representa amarrado a la juventud y a la belleza, tratando de destruirlas. En otros casos, la figura humana se acompaña de un reloj de arena o de pared, instrumentos más corrientes y necesarios en los entornos urbanos (LIPPINCOTT, 2000, pág. 171 y sgs.). Tiempo, cambio (lineal, cíclico o errático) y movimiento debieron ser descubrimientos básicos para explicar lo que observaba.

ARISTÓTELES (*Física,* IV, 11,) formuló claramente la idea de que el tiempo es la medida del movimiento, según un antes y un después. LOCKE planteó la idea del tiempo como una sucesión y un orden, posición que mantuvieron LEIBNIZ y NEWTON. Esas ideas acerca del tiempo tardaron bastante en ser formuladas, pero seguro que la mayoría de los humanos tendría difusas nociones acerca de esos fenómenos. El tiempo se percibió en el transcurrir, en la alteración de los estados de las cosas y de los seres vivos, llegando a la conclusión de que determinados cambios, pasos de la sucesión o eslabones del orden podían servir para medir el tiempo y datar un ser vivo o el estado de un proceso. Poner referentes comprensibles al transcurrir de lo observado ha constituido una preocupación fundamental en la historia de la humanidad, de lo cual es un ejemplo bien significativo la pretensión de ponerle un referente a la creación misma del universo, desde el Génesis hasta la teoría del *Big Bang.* La perplejidad natural que siente el ser humano ante lo que se le presenta como disperso, variado, inconsistente y desordenado la combatimos imponiéndole un orden: nombrando los estados de distin-

© Ediciones Morata, S. L.

ta forma, clasificándolos, midiéndolos, datándolos y clasificándolos. Mucho más tarde aprenderíamos a ver un orden evolutivo que da la idea de continuidad del ser vivo, de forma que sus sucesivas apariencias las pudimos explicar como manifestaciones de un proceso que sigue un determinado orden. El cambio de los humanos pudo ser pautado en categorías de muchas formas (desarrollo del cuerpo en general, de algunas partes visibles en particular, grados de disponibilidad de fuerza física, agilidad de movimientos, etc.) antes de adoptar referentes mucho más abstractos, como es la edad, para referirse a un momento en la sucesión o transcurrir que se está viviendo o se ha vivido.

Una vez que la especie aprendió a datar a los procesos con algún calendario, el tiempo transcurrido desde el nacimiento se convertiría en el referente más objetivo, al lado de la apariencia física y ligado a ella, para ubicar a los individuos en el proceso evolutivo. Ser *menor,* en castellano, se es por tamaño o por edad. A las criaturas menores las hemos llamado también "niños" (de *ninno,* que significa tener pocos años) o "bebés" para denominar a los que tienen menos edad de entre los niños, tomando el tiempo como una medida objetiva para ubicar a los individuos en otra escala diferente a la del tamaño, aunque combinada con ella, al margen de su crianza. De hecho, tendemos a hacer corresponder ambas dimensiones (edad y tamaño) determinando deductivamente en nuestras percepciones qué grado o nivel en una de ellas corresponde a la otra. Una *niñería* es una *pequeñez,* algo insignificante. *Aniñado,* como adjetivo aplicado a los adultos, implica calificar sus actuaciones como propias de niños, por sus acciones o porque su aspecto es de niño. La medición del tiempo de los seres vivos debió de comenzar asociándola a la percepción de las transformaciones que ocurrían con el crecimiento corporal. Se tendría la certeza de los dos extremos del recorrido. El primero, el "punto cero" de un ser vivo, como el comienzo que se sitúa en el nacimiento. Se tardó más, seguramente, para comprender que ese ser que nacía procedía de sucesos situados más atrás. Y hoy se discute si determinados atributos ligados a la vida comienzan o no en la fecundación, si se sitúan a los pocos meses de ésta o en otro punto cualquiera del embarazo. El segundo, el "punto final" del trayecto, del que se tuvo pronto su inevitabilidad, pero no cuándo va a ocurrir; de ahí los procedimientos para tratar de adivinarlo: preverlo por las estadísticas, por el código genético o la historia familiar. La certeza del punto final ha llevado a los seres humanos a establecer la creencia en otro tiempo prolongado, proyectado linealmente en la eternidad infinita, bien cíclicamente en la reencarnación budista o como momento en el que uno es devuelto al cosmos en forma de los mismos elementos básicos que nos compusieron en vida. Los puntos intermedios de la sucesión que es la vida no tienen la trascendencia de los otros dos, por lo cual no se han elaborado referencias tan señaladas como las anteriores para marcar los hitos significativos en el transcurrir vital del pequeño que crece. La necesidad de poner un número a la vida que transcurre (la edad) parece tener un origen religioso, al pensarse que la armonía de la naturaleza reflejaba la voluntad de los dioses; el ser humano podría hacer corresponder mejor la suya con la de la divinidad a través de los números (LIPPINCOTT, 2000, pág. 29).

El referente del tiempo se convertiría en criterio totalmente definitivo para señalar la evolución individual, una vez que los nacimientos pasan a registrarse y documentarse, algo que no es del todo una práctica universal. Existen millones de niños que no conocen la fecha de su nacimiento, ni se sabe cuál es. El niño

registrado al nacer es un individuo definitivamente datado, una manera contundente de reconocer su existencia y presencia como sujeto particularizado. El cumpleaños, junto a otras ceremonias, son ritos para recordar de forma cíclica el transcurrir, y reconocer así socialmente su paso por el tiempo y su pertenencia a sucesivos estadios, gracias a la medida abstracta de un calendario. La edad se convertirá en un dato esencial para las relaciones sociales y para el sistema escolar (edad de entrada, retraso en el tiempo, momento de salida, etc.)

Las edades no sólo son dataciones del tiempo en el ser humano. Desde ARISTÓTELES el tiempo se entendió que constaba de tres partes distintas: el pasado, el presente y el futuro, personificados más tarde en los rostros humanos del viejo, el hombre maduro y el joven (no aparece el niño), ligándolos, a la idea de que el primero representa la prudencia (una virtud que suma la memoria del pasado), el segundo a la inteligencia que conoce el presente y el tercero a la previsión (que anticipa el futuro). La edad no es sólo una marca en la escala del tiempo físico, sino un momento cargado de referencias psicológicas, sociales y culturales que le dan un significado. Situar a un individuo en una edad determinada adquiere sentido al presuponer que a cada tramo de la misma le corresponden unas determinadas características personales y sociales que cambian a medida que la edad discurre. Por otro lado, el significado que le damos a la edad depende de la comparación que inevitablemente se hace con otras edades. (Si, por ejemplo, la vida media es de 45 años, un sujeto de 20 es un adulto maduro; si la primera es de 75 años, tener 20 es ser muy joven.)

¿Durante cuanto tiempo, entre qué edades, es propio tener una determinada condición o mostrar una característica asociada a la edad? ¿Qué etapas diferenciadas pueden distinguirse? Evidentemente son deducciones que no pueden realizarse de manera rigurosa. Siempre hay una cierta indefinición acerca de los límites de la infancia, la juventud o la vejez. *El infante* era una categoría adjudicada al menor de 7 años. La doctrina moral de la religión católica estableció tradicionalmente la edad del uso de la razón a los 7 años, a efectos de suministrar ciertos sacramentos y de establecer la responsabilidad derivada del pecado. En la emisión de películas se recomienda su visión como perjudicial por debajo de unas edades señaladas. A la escuela se ingresa a una determinada edad. El derecho penal establece los topes de edad para ingresar en las penitenciarías. Normas de diverso tipo señalan a partir de qué edad se pueden mantener libremente relaciones sexuales. El derecho laboral determina las edades en las que poder trabajar legalmente y en las que no. Las costumbres marcan el tiempo en el que fijar socialmente las relaciones de pareja, el independizarse de la familia, etc. La psicología ha caracterizado a la infancia como periodo que llega hasta la pubertad; ha planteado la sucesión de diferentes fases o infancias a distinguir; en otros casos ha recopilado las características apreciadas en los comportamientos observables a una determinada edad y los ha convertido en rasgos modélicos definitorios de propiedades de los diferentes tramos del desarrollo.

Para entender mejor el movimiento que se produce, solemos echar mano de determinados hitos. Unas veces nos fijamos más en el desarrollo del cuerpo, en la aparición-desaparición de determinados rasgos o modos de comportarse, en ritos sociales de paso inventados por las diversas culturas; en otras ocasiones apelamos a la ciencia para "datar" el proceso que más bien es continuo, en tramos que reconocemos como etapas evolutivas. Hay unas etapas de la vida deter-

© Ediciones Morata, S. L.

minadas por el saber-poder andar; se pueden distinguir tramos de la vida sexual, diferenciando el periodo de la madurez sexual tras la pubertad, etc. Sin la pretensión de establecer un orden riguroso de progreso a lo largo del ciclo vital, pero funcionando como claros referentes del mismo, utilizamos otras categorías que tienen una dimensión evolutiva, como es el hecho de poder salir solo a la calle, poder regresar tarde al hogar, iniciar y terminar la etapa escolar, dejar de jugar, empezar a fumar o beber alcohol, poder obtener el carnet de conducir, pasar de vivir en familia a hacerlo en pareja o en solitario, trabajar como sujeto emancipado de la familia, adquirir la condición de padre, trabajador estable, jubilado, etc.

La humanidad ha descubierto múltiples maneras de datar el tiempo biográfico a través de muy diferentes ritos iniciáticos de transición, apoyándose en referencias diversas; ha tratado de introducir en el interior de las personas relojes y calendarios que sirviesen para regular lo que se considera normal y anormal, lo patológico y lo saludable, lo que ocurre a su tiempo y lo que se retrasa (desde el número de pulsaciones por minuto, hasta la esperanza razonable de vida) y ha puesto topes para indicar su transcurrir y para considerar normal el morir. Es decir, ha construido unas escalas para situar el devenir del ser humano en el tiempo. Necesitamos dar una explicación al tiempo de la vida humana para comprendernos situados en él y cómo nos hacemos a través de su transcurrir. La idea de progreso lineal por etapas suele ser un esquema muy universal al tratar de caracterizar al ser humano que evoluciona.

Una vez que se extiendió la escolarización, aprendimos a caracterizar a los individuos por el nivel del sistema escolar en el que están y por el año o curso que les ocupa en un momento determinado: pasar de la "guardería" a primaria, después a secundaria y más tarde a un nivel superior de enseñanza es una forma muy decisiva en nuestro contexto para "ponerle fecha" al individuo. El nivel del dominio de conocimientos, la cantidad y calidad de los mismos, la experiencia acumulada o el grado de sabiduría acerca de la vida también marcan un curso gradual creciente del desarrollo, pero es difícil establecer momentos significativos que denoten transiciones entre etapas. Sólo cuando el conocimiento es evaluado y acreditado, como ocurre en la institución escolar, adquiere ese valor.

Desde una consideración jurídica, el individuo es menor hasta que alcanza los 18 años. Así lo estableció la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño.

2.3.4. Controlados, clasificados e individualizados por cualidades más invisibles

> "El niño posee una vida psíquica que ha pasado inadvertida en sus delicadas manifestaciones y el adulto puede de modo inconsciente romper sus designios, haciéndola prisionera de los obstáculos que él ha creado".
>
> (MONTEss0RI, 1937, pág. 145.)

Siguiendo un camino de la progresiva abstracción, la sabiduría humana acumulada experimentó un salto hacia adelante al considerar, como criterios para distinguir a los individuos, las diferencias que éstos presentan en las cualidades "interiores" de carácter espiritual o psicológico y en el grado en que las poseen a

lo largo de la vida. Los cuerpos nos igualan más que las cualidades del espíritu. Las cualidades espirituales, mentales y de personalidad, al no tener una base material evidente, son apreciadas a través de constructos y de esquemas sin una base tan objetiva, siendo mucho más arbitrarias las clasificaciones y las jerarquizaciones que pueden hacerse entre sujetos. El cuerpo y su funcionamiento adecuado —representado por su salud— tienen unas dimensiones objetivamente perceptibles y, aun así, están sometidos a valoraciones diversas en las culturas, grupos sociales y momentos de la historia, por lo cual puede decirse que tampoco son referentes totalmente objetivos. Ser alto o bajo, grueso o delgado, estar sano o no, son cualidades relativas que dependen de orientaciones culturales, de tradiciones y modas pasajeras. Calificar a alguien de *normal* por la cualidad y cantidad en que dispone de rasgos espirituales supone utilizar criterios más claramente convencionales o, mejor dicho, convenidos. La salud mental es un concepto más arbitrario que la salud del cuerpo; los límites de la normalidad y plenitud psicológica son mucho más flexibles y amplios. El hasta dónde cada cual puede llegar es menos seguro, más imprevisible. El "cómo cada uno puede crecer" se lo aplicamos con más seguridad al gobierno del cuerpo que al del espíritu, como si éste tuviera un proceso de desarrollo más espontáneo.

Sin abandonar las consideraciones respecto a las cualidades materiales corpóreas [28], la evolución psicológica llegó a convertirse en la referencia fundamental para distinguir las fases de la vida del desarrollo del ser humano. La inteligencia, sobre todo, sus factores, la afectividad, la sociabilidad, el carácter, los intereses, la capacidad de juicio moral, la creatividad, la fantasía, los estilos de aprender, etc., se han convertido en dimensiones de la evolución que los niños y menores muestran de una forma y en un grado peculiares. Las psicologías diferencial y evolutiva, con las herramientas proporcionadas por la psicometría, se lanzaron a describir y a medir los cambios que tenían lugar en el proceso de la maduración.

A partir de la comprensión de la vida de los seres humanos como un proceso evolutivo en el tiempo, se pueden extraer dos consecuencias: *La primera,* que las formas populares "precientíficas" de darle un orden a la diacronía de la vida de las personas son referencias esenciales muy sustantivas para situar a los demás y a uno mismo en el espacio social. Condicionan decisivamente la visión que tenemos de los otros, inciden en las relaciones sociales (las desencadenan, limitan o favorecen, las encauzan por un determinado derrotero, etc.) y determinan el sentido de la identidad de cada uno en un momento dado del transcurrir de esos procesos. Con categorías genéricas muy bien asentadas en el sentido común (mayores-menores, dependientes-emancipados, maduros-inmaduros, estudiantes-trabajadores, seres responsables o criaturas inocentes, por ejemplo) damos sentido a los diferentes y sucesivos estadios evolutivos, sin muchas precisiones. Esas "etiquetas" distintivas nos permiten entender con sencillez las características psicológicas que tienen las etapas del desarrollo. Para marcar el tránsito de unas a otras se han establecido "ritos de paso" que suponen el reconocimiento del progreso hacia adelante en la evolución. Se trata de transiciones —muchas

[28] Pensamos, por ejemplo, en la popularidad de la teoria de que nuestra personalidad e inteligencia están más directamente regidas por el funcionamiento predominante de un hemisferio cerebral sobre el otro.

© Ediciones Morata, S. L.

de ellas sin retroceso al estado anterior— que definen el curso de nuestra biografía y la forma en que los demás nos perciben. Haber acabado o no los estudios, pasar del mundo escolar a trabajar ganando independencia económica y personal, la celebración de la "puesta de largo" en la chicas, la edad de reclutamiento militar en los varones, la celebración del primer matrimonio, etc., son pasos en la línea de progreso altamente significativos. Las etapas de la vida que señalan todas esas categorías e hitos son referencias del mundo real fácilmente comprensibles.

Las teorías científicas acerca del desarrollo (de la inteligencia, afectividad, sociabilidad, personalidad...) nos proponen otros hitos, seguramente más precisos que los que acabamos de aludir, aunque muchas veces no existan referentes claros y universales para establecerlos. En la experiencia personal y en las relaciones con los demás, en la vida cotidiana, seguro que las categorías científicas no son tan útiles para distinguir en qué etapa o fase de la vida están los individuos como lo son aquellas otras del conocimiento más popular. Recordamos muy bien el momento en que obtuvimos una titulación académica relevante, cuando emprendimos el primer trabajo o cuando fuimos padres y cómo cambió nuestra autopercepción; pero no tiene significado alguno para nosotros el haber pasado de las *operaciones concretas* al pensamiento *hipotético deductivo.* La idea de progreso y de las referencias que son útiles para señalar su discurrir que se pueden detectar en el pensamiento de sentido común elaborado culturalmente tienen un significado mucho más universalizado que el progreso que señala la psicología evolutiva. La *niñez* o *infancia,* como lo es la *juventud* o la *vejez,* son categorías muy "útiles" porque se cargan de referencias significativas para definir a los sujetos en el curso de sus vidas y en el espacio social a la hora de reconocerlos como peculiares y de relacionarse con ellos. Son categorías que, podríamos decir, comunican más, pues van más allá de pretender datar a los individuos; nos hablan de su existencia real como seres encarnados con una vida personal y social.

La segunda consecuencia consiste en que es fácil apreciar el hecho de que, en un determinado momento, fase o etapa de nuestra vida caracterizada por esos cambios, nos ocurren y nos encontramos afectados en muchas dimensiones a la vez; en cada momento experimentamos fases de procesos evolutivos diversos que se entrecruzan y que discurren a ritmos distintos, que se escalonan en etapas que no se corresponden de forma exacta entre sí para sujetos distintos como si no siguieran líneas. La del desarrollo neuronal o la del corporal no coinciden con la del desarrollo intelectual. Ninguna de ellas lo hace con la de la autonomía personal, por ejemplo. Obedecen a dinámicas diferentes. Así, un joven puede haber alcanzado la cota final "más alta" del desarrollo físico, es maduro intelectualmente; pero puede no tener independencia para gobernar su vida y no haberse insertado en el mundo del trabajo; es decir, que tiene menos madurez social. Un adulto de edad avanzada puede disponer de un alto nivel de experiencia y de conocimiento, estar en pleno dominio de sus capacidades mentales, pero quizá haya pasado a la etapa no productiva y "el cuerpo le empiece a abandonar", como suele decirse para señalar esa disparidad de niveles de progreso biográfico y de capacidades de las personas. En cualquier etapa del desarrollo (¿desarrollo, de qué?) podemos encontrar niveles desiguales de plenitud, madurez o de realización de las posibilidades que tenemos, porque cada faceta nuestra tiene su dinámica, su *tempo,* y es afectada por diferentes factores: biológicos, culturales, fami-

liares, escolares, sociales, económicos, etc. (En la Figura 2.4 queremos señalar esa falta de sincronía del desarrollo a lo largo de las etapas señaladas por los gruesos puntos.) Además, estos procesos ocurren de desigual forma para sujetos distintos. (El niño trabajador "madura" socialmente muy temprano, antes de que acabe de hacerlo su cuerpo. Muchas niñas se convierten en madres antes de terminar su escolaridad.)

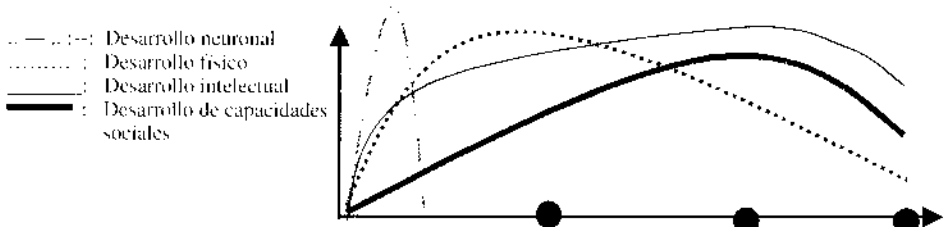


Figura 2.4. Las líneas no paralelas de "los desarrollos".

Esa diacronía interna del sujeto nos viene a reforzar la idea de que no hay una infancia homogénea, lo cual plantea una dificultad objetiva en las escuelas, en tanto que reúne a múltiples sujetos, cada uno singular.

Las psicologías evolutivas son formas adultas de entender a los menores situados en el tiempo. Representan una concepción lineal de éste como algo que transcurre y no vuelve atrás, donde el pasado explica el presente y éste hace adivinar el futuro. Una visión más caótica del tiempo, como es la que actualmente tiene la historiografía moderna (entendido como fluir sin dirección determinada, en cuyo transcurrir pueden adivinarse momentos decisivos, donde cuenta lo casual, lo aleatorio y la oportunidad), podría darnos una visión más acorde con la cultura postmoderna. Desde esta perspectiva, se considera que el pasado es todo lo que nos ha ocurrido y el presente es todo lo que nos ocurre. Ni uno ni otro son tiempos al margen de las circunstancias en las que vivimos o hemos vivido. Nosotros, para entenderlo desde la racionalidad moderna, le hemos querido dar un orden creyendo en la línea de progreso. La historia ya no estaría representada por la determinación de las estrellas, sino por el devenir evolutivo natural. La idea de la *infancia* significa la instauración en las formas de percibir, sentir y de esperar de los seres acogidos en esa categoría y guiados por su propia línea de progreso: la del *desarrollo o evolución.* De alguna manera, esa evolución, como manifestación o logro del progreso individual, está ligada a la idea de progreso social, como creyeron los asociacionistas, conductistas o genetistas dialécticos, quienes vieron en la apropiación de experiencia una vía de cambio social (BRADLEY, 1992). Pero, para el pensamiento postmoderno, la del ser humano es una evolución de sujetos que son seres sociales, que cambian como personas radicadas en contextos, de suerte que el desarrollo lo es de variables no sólo estrictamente individuales, sino de papeles sociales, estatus jurídico, desarrollo cultural y escolar, etcétera, en los cuales se "progresa" y madura a ritmos asincrónicos. Evolucionan y cambian el cuerpo, las cualidades intelectuales, la madurez de la personalidad, la subjetivación de la cultura, el paso por la escolaridad, la responsabilidad moral, la capacidad de vida independiente, la posición social, etc. La fuerza determinante

le los contextos en la biografía personal nos conduce a pensar que cualquier supuesta secuencia del desarrollo no puede ser un modelo con validez universal. De lo que se trata es de prestar atención al peso que esa etapa pueda tener en la determinación del futuro del individuo.

La antropología, con estudios como los de Margaret MEAD, asentó la evidencia de que el "despliegue" del ser humano en el curso de su desarrollo puede seguir programas diversificados. Esa pluralidad hace que las características de las etapas evolutivas sean relativas por ser dependientes de la cultura. Ni las etapas de la evolución de la inteligencia, ni las de la afectividad establecidas por el psicoanálisis, ni, por supuesto, el papel social atribuido al menor coinciden en todas las culturas.

La psicología de la infancia nos provee de textos explicativos acerca del despliegue de la naturaleza humana, pero, como afirma BRADLEY (1992), es una alegoría acerca de la naturaleza humana. La tesis de este autor es que la conducta del niño es interpretable y no tiene un único significado, no pudiendo ser utilizada para establecer de una vez cómo es la naturaleza de los seres humanos. Y se pregunta: ¿qué hacemos al construir discursos acerca de qué son los niños: se trata de describir al bebé o lo que se hace es manifestar cómo los científicos ven el mundo de éste y cómo debería ser? La psicología del niño no sirve tanto para saber cómo son los bebés, sino para acercarnos a saber lo que pensamos que es o no correcto en las prácticas para el cuidado práctico de bebés concretos (pág. 13). De este enfoque hermenéutico se deduce que los hallazgos científicos sobre la infancia no proporcionan una base real para explicar las características adultas.

> "El estudio del bebé no es el mejor camino para entender la base del conocimiento humano. Más bien, el análisis de cómo los científicos han reflexionado sobre la primera infancia sirve como una ruta para comprender los fundamentos y defectos de sus teorías sobre la vida mental".
>
> (BRADLEY, 1992, pág. 17.)

El sujeto se percibe a sí mismo y a los demás a partir de las imágenes que, referidas a distintos tramos de edad, contienen ideas acerca de lo que es el menor, lo que puede llegar a ser o sobre cómo ha llegado a ser. Esas imágenes se proyectan haciéndose operativas en las formas con las que conducimos a los menores como hijos, escolares, ciudadanos, compañeros, etc. Estos papeles crean el *habitus* que dirige nuestras percepciones y genera las expectativas acerca de lo que esperamos de los menores. El proceso de individuación y la percepción de la singularidad de cada uno se realiza en contraste con los "otros"; en primer lugar con los adultos.

2.4. ¿Se convierte la experiencia en naturaleza? La permanencia del pasado en el presente y la de éste en el futuro del menor

> "Cada cultura elige sólo determinados periodos de la maduración del niño para hacer hincapié en su educación. La ubicación de esos periodos puede diferir en las diversas partes de una sociedad compleja".
>
> (M. MEAD, 1971, pág. 85.)

La condición humana, como afirma FLORES D'ARCAIS (2001, pág. 46), es una condición elegida para *lo humano,* deseada, jamás dada por naturaleza. Este

principio general, ¿acaso no debe valer también para entender que el desenvolvimiento y el final del proceso evolutivo no vienen dados, sino que son elegidos? El niño es una promesa de ser, al que le hemos impuesto y propuesto una condición humana que viene avalada por una larga tradición cultural. El esquema evolutivo para explicar el cambio de los individuos presupone una línea de progreso hacia delante, con un sentido lineal del tiempo físico que inexorablemente se acumula en el incremento de la edad, donde no hay marcha atrás ni desviaciones posibles. La construcción de la subjetividad que va adquiriendo forma y sentido gracias a las experiencias que tenemos (incluidas las que nos proporcione la educación) no pueden representarse como una acumulación lineal. En la vida de las personas, como en la de la sociedad, siempre caben los progresos y los retrocesos, los cambios de orientación. Lo que somos, cómo somos, la forma en que vivimos, dependen de la historia anterior; el futuro parte del presente, pero pende de las condiciones alterables de éste, de las decisiones que tomemos y de las que otros tomen por nosotros y de lo que vaya ocurriendo.

La idea de evolución no implica aceptar necesariamente la determinación que no deja espacio para la alteración del curso que haya iniciado un sujeto que está construyendo su subjetividad. Existen explicaciones *espontaneístas* del desarrollo, según las cuales las primeras etapas constituyen la base sobre la que se edifican las posteriores, de suerte que lo que pase en las primeras se acumula, condiciona y hasta determina lo que vendrá y se pueda ser después. La aceptación de esta metáfora se fundamenta en una evidencia: las posibilidades futuras del sujeto se apoyan en la plataforma que nos da el pasado. Ahora bien, ante el determinismo o *espontaneísmo* evolutivo hemos de contraponer una objeción: lo que está por venir no es una inevitable consecuencia de lo que ha sido, sino de lo que es y puede ser el presente. La imagen del desarrollo o evolución provoca la sensación de que existe una dependencia del futuro respecto del presente, como la que entendemos existe entre éste y el pasado, lo cual puede quitar esperanzas para la educación. Es cierto que la confianza y valoración de ésta sólo tiene sentido si existe alguna indeterminación para poder modificar la naturaleza del sujeto. Al mismo tiempo, esperamos que los efectos que pueda producir perduren de alguna forma, pues, de lo contrario, de poco valdría nuestro esfuerzo; aunque es una ingenuidad creer que los efectos de "lo ganado" perdurarán para siempre, petrificándose, o que las carencias padecidas tendrán efectos irreparables, lo cual nos llevaría a la desesperanza. ¿Realmente, lo que se mama y se aprende en la cuna siempre dura y sólo se derrama en la tumba, tal como nos recuerda el refranero popular? Esta posición es lo que hemos reconocido como determinismo evolutivo

La presunción de que lo que se experimenta, se aprende o de lo que se carece en la infancia tiene consecuencias que perdurarán, o que existen momentos críticos en los que se nos ofrecen oportunidades de las que, caso de no aprovecharlas, se derivarán déficit que arrastraremos siempre, son creencias con larga historia, cuyo sentido pudo haberse apreciado en relación con el desarrollo de los vegetales y animales cercanos, aplicándolo a los seres humanos. Esas creencias se refieren a la trascendencia de hacer lo necesario en el momento más conveniente y no dejar pasar la oportunidad. La infancia se ha concebido como el momento más abierto a posibles vías de desarrollo, y también como el más cerrado.

FREUD había llevado la tesis de la perdurabilidad de la experiencia a su máxima expresión, al afirmar, en su ensayo *El malestar en la cultura* (1970), que:

> "Habiendo superado la concepción errónea de que el olvido, tan corriente para nosotros, significa la destrucción o aniquilación del resto mnemónico, nos inclinamos a la concepción contraria de que en la vida psíquica nada de lo una vez formado puede desaparecer: todo se conserva de alguna manera y puede volver a surgir en circunstancias favorables".
>
> (Pág. 12.)

Lo vivido puede *des-aparecer* pero no sigue ahí, ni se esfuma sin dejar huella, pues determina lo que seremos y cómo viviremos psíquicamente. El pasado permanece y está siempre presente. Aunque un poco más adelante matiza:

> "Quizá habríamos de conformarnos con afirmar que lo pretérito *puede* subsistir en la vida psíquica, que no está *necesariamente* condenado a la destrucción".
>
> (Pág. 15.)

Como bien expresan los versos de A. MACHADO: "Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos.." Somos lo que recorren los pasos que damos. Además de entenderse que las etapas inmaduras son impregnables, siendo posible abrir sendas, creemos que éstas son rutas asentadas en el plan indefinido del paisaje, caminos recorridos que perduran; la infancia es una etapa de oportunidades que es necesario aprovechar como bien se deduce de la creencia popular que postula: "Lo que en la mocedad no se aprende, en la vejez mal se entiende". La infancia y la juventud son tiempos de oportunidad aprovechada o perdida; no son etapas banales en el trayecto de la vida de cada uno.

Durante las dos últimas décadas, las neurociencias han afirmado que el cerebro crece y cambia durante los primeros meses y años de la vida, etapa en la que se produce una importante exuberancia biológica, como afirma BRUER (2000). Las conexiones crecen mucho más rápidamente que las desconexiones. Se tiene la idea de que ese desarrollo neuronal pasa por etapas críticas en las que se abren ventanas y en las que se necesitan determinados estímulos. Cerradas esas ventanas, establecer el "cableado del cerebro" es más dificultoso. Por otro lado, se sabe que los entornos complejos y enriquecidos aumentan las oportunidades de establecer más sinapsis. El informe de la UNICEF sobre la infancia (2001) insiste en la idea de que:

> "La mayor parte del desarrollo maravilloso del cerebro ocurre antes de que el niño cumpla 3 años. Mucho antes de que muchos adultos se percaten de lo que está ocurriendo, las neuronas del niño proliferan, las sinapsis establecen nuevas conexiones con asombrosa velocidad y se marcan las pautas para el resto de la vida".
>
> (Pág. 8.)

> "En los primeros momentos, meses y años de la vida, cada movimiento y cada emoción en la vida del niño pequeño redunda en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues, miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis".
>
> (Pág. 11.)

© Ediciones Morata, S. L.

Suponer que existe una relación entre las condiciones de vida, la educación y el desarrollo cerebral es una cosa. Tratar de establecer programas y técnicas muy concretas para lograr el desarrollo neuronal y orientar su curso definitivamente es otra muy distinta. BRUER (2000) cree que hoy no existen evidencias de que la estimulación externa tenga consecuencias claras en el desarrollo cerebral (pág. 36). La idea de la inflexibilidad del cerebro, una vez que se cierran las ventanas de oportunidad, no se confirma, pues no está claro que el desarrollo de este órgano tenga una trayectoria fija determinada. Por lo que se refiere a la conveniencia de proporcionar entornos enriquecidos, es algo que puede generalizarse a toda la vida y no sólo a los primeros años. El mito acerca de la trascendencia neurológica de los tres primeros años viene a ser una versión, que se pretende avalar por la ciencia, de un mito previo más general acerca del determinismo de la edad infantil para el resto de la vida, que establece el principio de que "desde chiquito se ha de criar el árbol derechito". A fin de cuentas, desde nuestro sentido común, todos podemos observar que el cuerpo que no se desarrolla en su momento no lo hace después, o también apreciamos la "continuidad" de determinadas cualidades del carácter que perduran durante buena parte de la vida.

El mito del valor determinista de la infancia, para KAGAN (2000), se sitúa en la Europa del siglo xviii, provocado por la conjunción de cuatro condiciones fundamentales. *a)* El hecho de que el desarrollo de la sociedad burguesa permite la dedicación intensiva de la mujer al cuidado de la prole; creándose un espacio de relación interpersonal rico en relaciones afectivas intensas y positivas que se elevan a modelo "natural" para la crianza de los menores. En él los movimientos feministas ven hoy la trampa para la sujeción de la mujer al hogar. *b)* El que empezara a existir una cierta movilidad social provocó esperanza en quienes tenían la posibilidad de ascender y miedo en los que temían perder posiciones sociales; lo cual condujo a inventar explicaciones acerca de las causas que podrían superar esa incertidumbre y que garantizaran el desarrollo de los rasgos del carácter que conducirían con seguridad al éxito. La crianza positiva de la más tierna infancia se entendió como una condición favorable, admitiendo que las experiencias negativas producirían los efectos contrarios. Cuanto antes se introdujeran los comportamientos maternos más adecuados, más temprano quedaría orientado el desarrollo deseable. *c)* La emigración que más tarde se produciría a las ciudades desarraigaba también a las familias de las redes más amplias comunitarias de cuidados y vigilancia de los niños, que en las nuevas urbes deberían ser protegidos sólo por los familiares más cercanos. *d)* la crueldad vivida en el siglo xx contribuyó a orientar la mirada hacia una vida de relaciones más afectivas, como antídoto preventivo de las perversiones mostradas por los adultos, incluso por los muy bien educados. El sistema de vida actual, azuzado por la competitividad, el afán de posesión y de consumo, refuerza el valor que en la vida privada se concede a los "refugios afectivos".

La creencia en el poder determinante de la edad infantil para el resto de la vida tiene una larga historia; está incorporada al pensamiento popular (como puede verse en estos dos refranes: "Lo que se aprende en la cuna siempre dura". "Lo que en la leche se mama, en la mortaja se derrama") y ha sido asumido en muchos casos por las teorías científicas evolutivas y de la personalidad. Sin embargo, KAGAN (2000) afirma:

© Ediciones Morata, S.

> "Ningún científico ha demostrado que determinadas experiencias particulares de los dos primeros años de vida produzcan un efecto particular en la vida adulta de ni siquiera la quinta parte de los sujetos expuestos a ellas. La asistencia a una guardería no produce niños demasiado diferentes de los que se crían en su casa, siempre que los niños provengan de la misma clase social y el mismo marco étnico".
>
> (Pág. 129.)

A ese determinismo que entiende que las primeras experiencias son imborrables contribuyó de forma decisiva la teoría psicoanalítica. Según la investigación actual, la importancia de las experiencias tempranas se ha relativizado, dado el estado de la investigación, creyéndose que su relación con el desarrollo del cerebro no es tan determinante. Las metáforas más al uso presuponen que un cerebro extremadamente dúctil establecería conexiones neuronales en la primera infancia, y que una mayor densidad de enlaces se correspondería con un más alto vigor cerebral. Lo que no sabemos es si esa densidad está ligada al nivel de inteligencia. Se admite que la densidad de sinapsis cerebrales varía con la edad, siguiendo una pauta estadística de distribución en U invertida, siendo más alta al principio del ciclo vital y dando comienzo el declive a partir de la pubertad (BRUER, 2000, pág. 98), pero se cree también que es perjudicial para el funcionamiento cerebral tanto un número alto como otro muy bajo de esas sinapsis. Por otro lado, el desarrollo de la inteligencia y nuestra capacidad para aprender no siguen la forma de una distribución en U, a pesar de que las sinapsis empiecen a decrecer en la adolescencia. Es, precisamente cuando el crecimiento de éstas se estabiliza cuando se tiene más capacidad de aprender. Parece ser que el rápido crecimiento de sinapsis que se sitúa en torno a los tres primeros años tiene mucho más que ver con el desarrollo del programa genético que con el entorno y la estimulación precoz, si bien determinadas estimulaciones pueden reforzar ciertos enlaces que, de esa forma, pueden pervivir con más seguridad. Lo cual, en todo caso, nos debería llevar a adoptar en educación la estrategia de estimular permanentemente, pues de lo que se trata es de mantener la densidad sináptica y no la generación de nuevas conexiones. La tesis del cableado permanente del cerebro debe matizarse, pues después de haberse establecido la red de sinapsis, las capacidades siguen creciendo y las conductas siguen mejorando. En el establecimiento de la red neuronal básica seguramente la experiencia tiene poco que ver, o bien los estímulos que necesita están en todos los ambientes. La plasticidad del cerebro se extiende de forma prolongada durante la vida de los individuos. Como dice BRUER (pág. 135) hay mucha más plasticidad pendiente de experiencias que dependiente de ellas, la cual, en todo caso, se limitaría a aprendizajes propios de la especie: el poder ver o el hablar. No hay periodos críticos definitorios para muchos de los aprendizajes básicos de los seres humanos que comprometan el desarrollo del adulto, ni tampoco para los aprendizajes escolares. La estimulación desde el entorno lo que sí puede producir es el afianzamiento de conexiones para mitigar los efectos del inminente proceso de pérdida que se aproxima, aunque no haya dato científico que apoye esta estrategia educativa. Pueden existir periodos más sensibles que otros (KAGAN, 2000, página 105), y es posible que las carencias profundas de determinadas estimulaciones causen deterioros irrecuperables en algunas funciones (caso del lenguaje, por ejemplo).

Más bien, lo que se sabe es que, a lo largo de toda la vida, tienen lugar experiencias trascendentes que orientan a las personas de manera particular, e incluso anulan los efectos de otras experiencias. El refrán popular que supone que "desde chiquito se ha de criar el árbol derechito" habría que añadirle la réplica: "siendo mayorcito puede también criarse el árbol derechito". En ambos casos podrían torcerse, al no estar sometidos ambos a la presunción de que aparecen y desaparecen ventanas de oportunidad muy localizadas en el tiempo, pues pueden continuar abiertas durante mucho tiempo. En todo caso, pueden existir periodos críticos en diferentes momentos del curso de la vida, como nos lo sugieren los casos de niños salvajes o el aprendizaje más tardío de la gramática por parte de los niños sordos. No sería el mismo caso el de la primera lengua que el de la segunda, por ejemplo. La plasticidad general del cerebro se mantiene, como regla general, y los periodos críticos son excepciones en el transcurrir del desarrollo.

Otra vertiente de la investigación que afianza la idea del poder de determinación que tienen los primeros años de la niñez es la *teoría del apego. A* partir de la investigación con animales, BOWLBY (1997) proyectó sus conclusiones sobre el desarrollo humano, destacando la decisiva importancia de las primeras relaciones del bebé con la madre para establecer vínculos afectivos, de los cuales dependería el desarrollo cognitivo normal y el de la personalidad. Para BOWLBY el amor de la madre en la primera infancia era tan importante para la salud mental, como las vitaminas y proteínas lo eran para el desarrollo físico. La "deprivación materna" ha sido considerada como la causa de desórdenes psicológicos múltiples: la discapacidad mental, la delincuencia, la depresión o el enanismo (RUTTER, 1990). El vínculo afectivo lo puede generar una relación cariñosa, duradera, con fuerte apego, continua y estimulante. Las consecuencias de la privación afectiva detectadas en los niños internados en hospitales o en hospicios parecían darle la razón. De la revisión que hace RUTTER se deduce la importancia las primeras relaciones del niño pequeño, de la privación o interrupción del apego, aunque sin concederles tanto poder de determinación. La infancia es importante, pero también lo son otras etapas, como la pubertad y la adolescencia. No se puede predecir la reacción de los niños que han tenido relaciones de apego distintas cuando las circunstancias de la relación cambien drásticamente. En todo caso, el destacar el valor del apego que proporciona la relación afectiva de calidad, con la figura de la madre exclusivamente no significa sino el reconocimiento de una especialización de papeles en la crianza, que pueden adoptar otras formas a las que hoy predominan en el modelo familiar dominante. En los dos refranes que siguen se expresa el arraigo popular de la creencia en la importancia del vínculo:

> "Boba madre tuviste si al mes no te reíste".
> "Más que del vientre, la inclinación del niño viene de la leche".

Esta última sentencia popular refleja la idea presente en diversas culturas acerca de la importancia que tiene la alimentación del niño apoyada en la leche materna para su salud. Esta creencia se basa hoy en investigaciones que establecen la superioridad de dicho alimento, aunque su ventaja primera haya sido la de ser la única forma de alimentación adecuada cuando no se ha dispuesto

de alternativas, dadas las condiciones sociales y económicas. La leche materna (o la de la nodriza en determinados casos y en ciertos grupos sociales) puede ser hoy una forma de cuidar al cuerpo considerada "más adecuada". A la práctica de amamantar se la ha considerado no sólo por su valor higiénico, sino porque es el motivo idóneo para establecer una relación afectiva y social de carácter muy peculiar en los primeros cuidados del cuerpo de los recién nacidos, cuyas consecuencias se proyectarán sobre su futuro. Sea por la necesidad material o por el argumento científico, a la primacía de la imagen de la madre amamantadora del bebé trasciende la estricta función de conservación biológica e higiénica, al considerar que es un factor preventivo de la mortalidad infantil y para la salud. A esto se añade el valor de contribuir al desarrollo psicológico de los niños, resaltando y fijando, a la vez, el papel de la mujer en su función de madre dedicada a la vida familiar [29]. No obstante, aunque la creencia en la conveniencia de la madre que amamanta se remonta al siglo xviii, la burguesía siguió encomendando a las nodrizas el amamantamiento de la prole hasta bien entrado el siglo xix.

Estamos, pues, ante una práctica que relega a las mujeres y que es reforzada por el argumento de beneficiar al niño y por el bien social. La incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar estimula el temor y la ansiedad de las gentes ante el peligro de que puedan perderse los efectos positivos deterministas del clima afectivo de las primeras relaciones. Los derechos de la infancia suponen, de este modo, la pervivencia de una determinada servidumbre y condiciones de vida de las mujeres, llegando a culpabilizarlas cuando no cumplen ese papel higiénico para la vida y el desarrollo de los menores. La lactancia determina la calidad de la vida de la infancia, y el cuidado que con ésta se proporciona condiciona la función de la maternidad, configurándose una ideología nacida en la clase media y universalizada para toda la infancia y para la mujer como modelo. Estamos ante una prueba acerca de la reciprocidad de las determinaciones en las relaciones entre el adulto y el menor: la imagen idealizada de éste es un condicionante del papel y estatus del adulto (la madre en este caso, la profesora después). La maternidad ideologizada tendrá una proyección en cómo concebir la escolarización de las primeras edades y cuando se duda de la conveniencia de implantarla a edades muy tempranas (ESTEBAN, 2000, pág. 215).

Creer en el determinismo evolutivo de la más tierna infancia (la idea de que los "tres primeros años duran siempre") es una llamada de atención acerca de la trascendencia del cuidado de los más pequeños que reclama y refuerza un modelo de vida familiar, especialmente para la mujer. Una posición que, si bien hoy se apoya en la creencia de las ventajas de un clima afectivo y sensible hacia las necesidades del menor, en otros momentos se mantuvo para sostener modelos represivos y disciplinantes de la educación. En definitiva, se trata de un cambio trascendental: de la práctica del poder de la represión al control por la seducción de los afectos, humanizando el clima educativo.

Aunque la investigación ofrece datos contradictorios y no haya una base firme para sostener el determinismo de la infancia (KAGAN, 2000, pág. 117), de

[29] La madre no sólo cría al bebé, sino que se implicará más directamente que el varón en la educación del pequeño, incluida la escolaridad. Ellas llevan al niño al colegio más que los varones, hablan más que los padres con profesoras y profesores, ayudan a los primeros aprendizajes, etc.

© Ediciones Morata, S. L.

estas visiones se extraen diversas consecuencias de cara a la educación familiar, para las políticas y prácticas relacionadas con la gestación y la maternidad, la organización del trabajo para madres y padres, el comienzo de la escolaridad, las políticas compensatorias, de cara a la prevención de privaciones de carácter alimentario, afectivo, social o cultural, para la formación de profesores, afianzar el valor de las prácticas de estimulación, para el currículum, etc. Todo esto en orden a mejorar las condiciones personales de los pequeños, lo cual redundará en ganancias para la sociedad y hasta en la disminución de las desigualdades sociales.

El proceso completo del desarrollo, su soporte y estímulo, habría que entenderlos como una escalera de peldaños de desigual altura que se construyen a distinto ritmo, donde cada uno de ellos es la base del siguiente, nada más. El desarrollo de esa estructura no lo condicionan unos escalones sí y otros no, sino la oportunidad de dejar en cada escalón que se sube huellas sólidas y fecundas para el siguiente, de suerte que en todos ellos se arriesga el desarrollo del resto de la escalera. Dedicar una atención prioritaria a las primeras etapas no debe ser óbice ni coartada para no dar idéntica importancia al resto de los peldaños. Bajo el prisma evolucionista, el desarrollo no termina mientras se vive. Si bien puede sostenerse que los primeros años de este complejo proceso de formación del sujeto son importantes, desde la perspectiva de un desarrollo continuado a lo largo de la vida, cada momento es decisivo para el siguiente. Todo presente puede ser definitorio del resto de la vida en tanto condiciona o posibilita los pasos que se van dando. La educación permanente, el aprender durante toda la vida, no es sólo una exigencia de las nuevas condiciones sociales (movilidad en el trabajo o de la sociedad de la información), sino un requerimiento de la dignidad humana en proceso de evolución constante.

La dinámica del proceso evolutivo de cada ser humano y de la especie sigue una cierta línea, aunque no sea del todo nítida, de continuidades y discontinuidades que ligan el desarrollo de las facetas biológicas y psicológicas de manera inextricable; dimensiones que se desarrollan, a su vez, bajo el peso de la influencia de las condiciones físicas y de las limitaciones materiales externas, por un lado, y según las disponibilidades culturales que nutren ese desarrollo. El despliegue de las posibilidades biológicas, la construcción concreta de carácter psicológico que va decantándose en cada sujeto, las disponibilidades culturales nutrientes aprovechadas en ese proceso y las condiciones que las filtran, limitan o potencian la construcción de la subjetividad.

¿Qué valor puede tener la educación infantil? No lo sabemos muy bien. Su función social sí la conocemos. Los efectos que produce dependen de las experiencias que allí sucedan y de cómo se encadenen con las siguientes. Lo que es evidente es que se trata de una experiencia nueva para los infantes.

Para la mentalidad moderna, lo único que viene determinado es la herencia biológica que presta unas capacidades y posibilidades dentro de las que se pueden desarrollar infinidad de proyectos existenciales. El resto es hecho por los demás y por uno mismo. Cuando GALTON afirmaba que las posibilidades hereditarias de acceder a la fama son veinticuatro veces mayores cuando se tiene un padre con fama, lo que estaba constatando era la capacidad de reproducirse que tiene el orden social a través de la educación familiar.

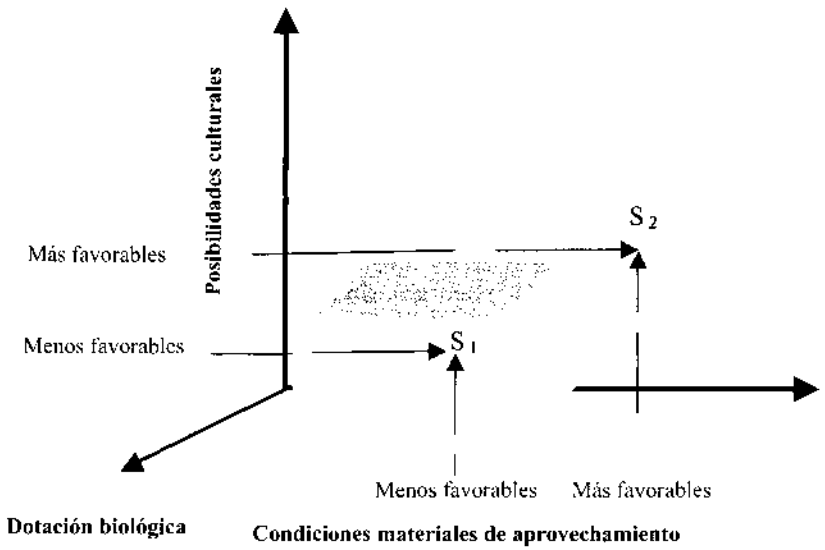


Figura 2.5. *La intersección de variables en el desarrollo.*

El desarrollo biopsíquico del sujeto S_1 difiere del de S_2 en función de la particular interacción que en cada caso se produce entre la dimensión biológica y psicológica de cada ser humano, nutridas y/o condicionadas ambas por las disponibilidades culturales de las que cada sujeto dispone, sabe y puede aprovechar. Ni todo el componente biológico se debe sólo a las disposiciones naturales ni todo lo psicológico es puramente cultural, pues arranca de unas determinadas condiciones. Son difíciles de establecer las fronteras entre lo que en cada uno de nosotros es biológo, por su propia dotación, y lo que se debe a las condiciones externas, como indica la relación entre la estatura alcanzada y la alimentación. Lo mismo que es difícil separar las condiciones materiales externas de la naturaleza de la cultura colectiva (se puede disponer de alimento, y una determinada religión puede prohibir su ingestión). De igual modo, es imposible separar en el individuo su naturaleza biológica de la psíquica. El substrato biológico está en el todo que somos cada uno, y a la vez ambas naturalezas están afectadas por la cultura, si bien lo es infinitamente más la dimensión espiritual o psicológica. Cada sujeto es el resultado de una particular combinación de disponibilidades y posibilidades que en él inciden, que él combina, elabora y aprovecha de manera particular. No podemos saber qué posibilidades habría tenido si hubiesen sido otras las condiciones de su contexto; ni sabemos cómo las podría haber aprovechado.

La idea esencial que nos deja el pensamiento moderno acerca del sujeto es que éste se construye en la cultura y gracias a ésta. Una construcción en la que al individuo habría que respetársele los márgenes de autonomía necesarios para hacer valer y desarrollar su libertad en la interpretación de esa cultura nutriente. El romanticismo de ROUSSEAU introdujo el matiz importante de que la espontaneidad del desarrollo era lo que garantizaba la mejor pureza del despliegue de las posibilidades del individuo, decretando la impureza de la cultura a través de la sociedad. La postmodernidad ha introducido una matización decisiva a esa posi-

ción: puesto que la cultura es diversa, el sujeto no es *uno,* no es universal, sino que se plasma en realizaciones diversas en las diferentes culturas.

Seguramente, a todo ese proceso fue generándose, en forma simultánea, una progresiva sensibilidad hacia "el menor", reconociendo su dignidad; a quien se le llegará a valorar como sujeto que detenta unos derechos que le garantizan un espacio personal y social resguardado de las conductas abusivas de los progenitores, clanes y de la sociedad.

Cuando la visión científica del ser humano en desarrollo se instala como conocimiento experto a través de la formación de profesores, de las prácticas de técnicos de asesoramiento o se difunde entre los padres, tiene lugar un proceso de sustitución de las concepciones sobre el ser humano "precientíficas" por nuevos relatos que no dejan de ser otras maneras de ver que se suponen más rigurosas, pero son ajenas a las ideologías. El discurso científico sobre la niñez y su evolución es una argumentación que, junto a otros discursos y las prácticas concretas de trato a los niños, definen lo que entendemos por infancia y lo que determina el trato que le damos y los sentimientos que nos relacionan con ella.

La psicología aplicada a la educación, tanto la que estudia al niño o al adolescente, como la que describe los procesos educativos y de aprendizaje, dista de ser un lenguaje universal indiscutible, en la medida en que no tenga en cuenta las distintas condiciones sociales de la infancia, sus diferentes expresiones culturales y los condicionamientos escolares que la afectan. Bajo los esquemas científicos de la psicología aplicada a la educación existe un modelo de naturaleza humana elevado a la categoría de norma —un niño o joven ideales— que ha solido descuidar los factores económicos, culturales, de género y los valores dominantes al pretender definir al ser humano prototípico. Lo que reconocemos como capacidades intelectuales, destrezas cognitivas de orden superior, personalidad ajustada, capacidades detectadas por las pruebas para medir la inteligencia o la jerarquía de motivaciones, por ejemplo, no dejan de ser categorías establecidas desde unos determinados patrones culturales que dejan de lado capacidades y formas de ser de otros muchos seres humanos que "no cuentan" a la hora de entender qué es lo normal y anormal, lo conveniente y lo indeseable, lo importante y lo irrelevante. Es otra forma de poder sobre los menores.

Una educación democrática que acoja y dé oportunidades a todos requiere, como afirman KINCHELOE, STEINBERG *y* VILLAVERDE (1999), una visión también más democrática de la inteligencia y del ser humano en general que no excluya de entrada, con la selección de las categorías que utiliza, a muchos sujetos cuyas peculiaridades personales sociales y culturales no caen dentro de los esquemas dominantes para definir la naturaleza del niño y la de los procesos educativos.

2.5. Imágenes en negativo de la infancia. La perversidad en el niño como manifestación de la maldad en la naturaleza humana

> Proverbio egipcio:
> "Los muchachos tienen las orejas en la espalda, sólo escuchan cuando se les golpea".

Si no podemos separar al sujeto de su existencia concreta, entonces la infancia es lo que los infantes viven o dejan de vivir como tales, no una etapa idéntica

para todos. La infancia no sólo es la de los niños que viven en un medio algodonoso ni la que nos despierta hoy ternura, haciendo de los niños objeto de nuestros afectos. En la historia de las relaciones entre adultos y menores, y en las condiciones de desigualdad socioeconómica de nuestro mundo, se pueden encontrar "otras infancias" vividas por sujetos menores reales muy distintas, las cuales posibilitan un marco con unas condiciones de socialización mucho menos favorables. Los niños soldados, los que son esclavizados, los que son objeto de malos tratos o de abusos sexuales, los torturados, los explotados en el trabajo, los que son abandonados, los maltratados psíquicamente, los que de manera benigna son castigados físicamente... no son manifestaciones bárbaras de un pasado tenebroso, sino ejemplos actuales de la falta de reconocimiento real de los derechos del niño y del valor que, como personas, tienen ante los adultos, que los hacen objeto de dichos tratos, y ante quienes lo permitimos [30]. La separación entre una etapa de vida llena de cuidados, atenciones y afectos y la etapa adulta no existe, por ejemplo, para los "niños de la calle" que se desarrollan en un medio hostil en el que caen por circunstancias muy diversas (LuccHINI, 1999), o cuando, simplemente, nacen ahí. La calle es el hogar donde la necesidad de supervivencia se convierte en el contenido del juego y en el motor que guía el proceso de desarrollo.

Estas conductas que hoy consideramos intolerables, tienen una base antropológica en creencias aceptables en el pasado y que aún hoy persisten en algunos adultos de grupos sociales muy diversos (independientemente del nivel de desarrollo alcanzado en muchos casos, de que se sea varón o mujer o de cualquier otra categoría social). Las agresiones a los adultos son un delito, aplicar castigos a los menores se ha considerado como un derecho de los padres, madres y de los adultos en general. El ejercicio del poder de los adultos sobre los

[30] La Asociación para los Derechos del Niño y de la Niña española declaraba que, en el año 2001, un 15% de los niños y un 22,7% de las niñas eran objeto de abusos sexuales. (Información del periódico El Mundo, de 20 de noviembre de 2001.)

La Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (AEPAP), daba el dato de que en España habían muerto 77 niños en los últimos 12 años a manos de sus propios padres.

Según un informe de la Comisión Interministerial de la Juventud, aproximadamente unos 500.000 menores en España sufren de forma habitual malos tratos físicos por parte de sus padres, 900.000 padecen malos tratos psicológicos y unos 400.000 son víctimas de ambos a la vez. En este sentido, esta organización advierte que un 17% de los padres españoles presentan parámetros de alto riesgo con respecto al maltrato de sus hijos, lo que viene a significar que 1,6 millones de menores viven en hogares con padres que presentan tendencia al empleo de algún tipo de violencia física y psicológica.

Según los promotores de la campaña "Contra el castigo físico" (*Save the children,* UNICEF, CEAPA y CONCAPA), pegar a los niños y niñas es una práctica socialmente aceptada, con independencia del nivel social o del sexo de quien opine: Un 47% de los españoles adultos consultados asegura que pegar es imprescindible "algunas veces". Un 2% de las personas que conviven con sus hijos menores de 18 años cree que "muchas veces" es imprescindible pegar a un niño una bofetada. Las mujeres muestran una aceptación mayor del castigo físico. Ellas pegan más, pero probablemente porque pasan más tiempo con los hijos. Los jóvenes (18-29 años) rechazan más el castigo físico que los adultos (30-60 años). El 27,7% de los padres reconocen haber pegado a sus hijos en el último mes, a una media de tres veces por mes, y el 2,7% reconoce haber propinado golpes fuertes. Cuanto mayor es el grado de autoritarismo de la persona, más justifica las distintas formas de violencia. (Fuentes: *Actitudes de los Españoles ante el Castigo Físico Infantil,* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997. *Violencia en ciudades de América y España,* 1998.)

menores se hizo evidente en las formas físicas de dominio como el castigo, transformándose con el tiempo en procedimientos mucho más sutiles. Como decía FOUCAULT, la disciplina moderna es una anatomía política del detalle. La presencia de las prácticas claramente represivas de la infancia se puede rastrear en las representaciones negativas acerca de los niños, que se manifiestan en las creencias que podemos detectar en el lenguaje popular, así como en elaboraciones más complejas y formalizadas acerca de la naturaleza humana.

Para esclavizar a los negros o aniquilar a los indios fue necesario negar su alma y creer que eran seres humanos inferiores respecto de sus esclavizadores y aniquiladores. El varón se impuso sobre la mujer elaborando una explicación de la inferioridad de ésta. Para que los adultos pudieran dominar a los menores fue necesario legitimar ese trato, explicándolo con razones que lo justificaran. La diferencia entre adultos y menores ha sido un motivo poderoso para establecer una jerarquía social dentro de la cual los primeros ejercen el poder sobre los segundos. Esta conducta se generó y apoyó en un medio cultural y social en el que existieron ideas negativas y temores acerca de la naturaleza de los niños.

Una de las directrices que auspiciaron la invención social y el desarrollo de la escolarización masiva de los niños fue la de ofrecerles un medio que sacara a las clases populares de la depravación, la miseria y la ignorancia, disciplinándolos. La creencia en la maldad de los niños o el considerarlos sumergidos en el mal prestó durante mucho tiempo legitimidad al comportamiento distante, duro y agresivo hacia ellos. El refranero popular es rico depósito de pensamientos al respecto. En él se recogen visiones desconfiadas y despectivas hacia los menores que reflejan lo que han representado para los adultos. Es llamativa la abundancia de sentencias en este sentido. Empezando por la familia (el padre, su mejor guardián, juez y brazo ejecutivo) el maltrato, la rudeza, el castigo se justificaron en aras del bien de los menores.

"Mal quiere a su hijo quien le escatima el castigo".
"Los niños, de pequeños; que no hay castigo después para ellos".
"Amor de niño, agua en cesto".
"Ceño y enseño, del mal hijo hacen bueno".
"Hijo mimado, hijo mal educado".
"Quien bien te quiere, te hará llorar, y quien mal, reír y cantar".
"Aprende llorando; reirás ganando".
"Aprender es amargura, el fruto es dulzura".
"La letra con sangre entra; pero con dulzura y amor se enseña mejor".

La creencia en que el mal existe y tiene el rostro del ser humano, como agente y paciente del mismo, es una evidencia que no merece la pena argumentar y que ha inquietado al pensamiento en el pasado y también ahora. Entendido como una manifestación patológica o como conducta normalmente aceptada, ejercido de forma espontánea o cuidadosamente premeditada, manifestado puntualmente o con frecuencia, el ejercicio de la violencia y el dañar a los semejantes y a otros seres "inferiores" es una cualidad del ser humano o de algunos de ellos. El derecho la persigue, los valores manifiestos que profesamos la rechazan, pero oculta en las relaciones íntimas y a veces a la vista, la violencia con la cual el ser humano daña a sus semejantes es algo persistente. Las muestras de que algu-

nos —individuos y colectivos son malignos y las evidencias de su crueldad hacia los demás, son y han sido a lo largo de la historia demasiado palpables. Hacer daño sin razón alguna, practicarlo con placer hacia los demás (el sadismo) o hacia sí mismos (el masoquismo) son realidades. Si en el comportamiento como especie hay violencia que daña a otros, es lógico deducir que (bien por caer bajo la influencia de agentes malignos, porque estemos poseídos por ellos, o porque, sencillamente, la malignidad reside en nosotros mismos, en nuestra propia naturaleza) seremos alguna vez violentos. Hoy se buscan las raíces genéticas de la violencia, resistiéndose a admitir que ésta tiene sus causas en las estructuras sociales, familiares, en la cultura, etc.

La creencia de que el hombre, por naturaleza, tiende a conducirse por el terreno de la maldad —ser malo— o que es impulsado a hacer el mal, es antigua en la cultura. Tan "naturales" son la bestialidad, la perversión, las matanzas, la guerra, la invención de armas indestructibles, el maltrato a las personas, a los menores, la tortura sistemáticamente planificada y ejecutada... que ese lado oscuro de nuestra naturaleza y del comportamiento debe ser contemplado en toda teoría de la cultura y en todos los análisis de las actuales circunstancias, como afirma STEINER (1998). Es tan llamativa esa disposición humana para la perversidad, practicar el mal a conciencia y destruirse entre sí, es tan contradictoria con su capacidad para el bien y lo sublime que, cuando el ser humano supo reflexionar sobre sí mismo, algunos tuvieron que preguntarse por el origen de esa tendencia destructiva.

Explicaciones se han dado muchas. Se le supuso un origen divino (Si Dios es causa de todas las cosas...), se ha indagado en la imagen antagónica de la bondad de la deidad (el diablo), se le ha adjudicado al mismo ser humano (como individuo agente del mal o como miembro de grupos culturales que creen, desean y practican el daño a los demás) o se ha buscado en la naturaleza (la base biológica, los genes de la agresividad...). El origen del mal, o está fuera o está dentro del individuo, ¿se nace con esa proclividad o se adquiere, es cultural o biológica; es individual o social; tiene su origen en el plano humano o por influencias de seres extraños al hombre, es original esa inclinación y hay que superarla o es una regresión desde el estado de bondad original...? El ser humano a lo largo de su historia ha tenido que explicarse esas interrogaciones y ha sido de algún modo consecuente en sus relaciones con los demás con las razones que ha ido dando. Dejando aparte responsabilidades divinas (ningún dios merece la consideración de tal si crea el mal) y sabiendo que en los genes puede haber escritas muchas cosas, pero no el dañar a otros de formas y con instrumentos refinados inventados con ese propósito, parece que el origen y la posibilidad de superar ese rasgo está en el propio ser humano en cuanto tal, bien en cada uno individualmente, bien en la cultura o en las estructuras sociales.

Si se ha apreciado el mal como inherente al ser o al menos al existir del animal humano, ¿cómo iba a quedar preservada la infancia de esa negatividad? ¿Por qué se iba a eximir de esta malignidad al menor? ¿No existe la tentación de creer que es, precisamente, en esa etapa cuando puede generarse esta dimensión o que en ella se asoma y se expresa con más naturalidad? Si tantas cualidades o rasgos del carácter del adulto se fraguan siendo menores, ¿por qué esa explicación no podría darse para comprender la perversidad humana? Existe una larga tradición que ve con recelo, miedo y hasta con temor a la naturaleza indómi-

ta, e incluso perversa, que muestran ocasionalmente los niños, sobre todo, algunos de ellos. El menor es querido y pensado como inocente, pero también sobre él recae la sospecha de ser una amenaza para los demás y para el orden social.

Desde la tradición cristiana del pecado original, la preocupación por la violencia juvenil, la liberación sexual, hasta la obsesión por la indisciplina escolar (sin olvidar el éxito de manifestaciones culturales como el film ***El*** *exorcista)* se ha querido ver en el niño y en la niña el fondo oscuro original de la naturaleza humana que después mostrarán los mayores. La salida del Paraíso, provocada por el pecado de desobediencia a Dios, marca el camino de las penurias de la humanidad que los descendientes de Adán y Eva tendrán que arrostrar, quedando marcada la naturaleza humana por el pecado de origen. El individuo que nace con él necesita la corrección desde el nacimiento para regresar a la senda del bien. La idea de que el hombre que nace arrastra la culpabilidad colectiva del pecado original de Adán, contaminada por la idea de los maniqueos acerca de la maldad natural del hombre, ha arrastrado hasta nuestros días restos de creencias que conciben que en el niño hay algo maligno contra lo cual hay que prevenirse. La tradición se remonta al cuarto libro de Esdras [31], escrito por un judío un siglo después de Cristo, que tuvo una importante difusión entre los cristianos. En esta obra, Adán aparece como el autor de la caída de la raza humana (VII, 48), el que lega a toda su descendencia la enfermedad permanente, la malignidad, la mala semilla del pecado (III, 21-22; IV, 30). Esta doctrina fue difundida por San Agustín, quien antes de su conversión era maniqueo. La práctica del bautismo liberaba de ese pecado original heredado, como se puede apreciar en el Credo de Nicea ("Confiteor unum baptisma in remissionem peccatorum"). En las ceremonias del bautismo se realizan los exorcismos a través del padrino quien en nombre del niño, rechaza a Satanás [32], lo cual supone que el niño está bajo el poder del mal. La doctrina católica no tiene todavía una posición clara sobre el problema de a dónde van los niños que mueren sin haber sido bautizados o liberados de ese poder maligno. San Pablo, y luego varios concilios establecieron la conexión entre el pecado original de Adán y la rebelión de los apetitos inferiores (llamémosles hoy instintos o bajas tendencias) que nos llevan a todos sus descendientes al mal moral. Aunque el bautismo borre la falta original, la concupiscencia permanece en la persona bautizada. El primer pecado acabó con el equilibrio de las facultades del alma, y cada una luchará por satisfacer sus propias necesidades, sin que la razón pueda controlarlas. En una interpretación filosófica en la que el individuo está sometido al cuerpo social, la penalización del padre la arrastrará toda la familia. La gracia perdida por el primer pecador condujo a la pérdida de la bondad moral y de ahí se deduce que nuestra acción pueda no ser congruente con la ley moral. La privación de la gracia es una deformidad moral, un volverse lejos de Dios, convirtiéndose es una mancha hereditaria.

Según TOMÁS DE AQUINO, "Un individuo puede ser considerado o como individuo o como parte de un todo, como un miembro de una sociedad. Considerada

[31] KNIGHT, K. (1999), *The Catholic Encyclopedia, Volume I.* Robert Appleton Company. Edición online.

[32] La fórmula para la consagración del óleo del bautismo vigente a mediados del siglo XVII decía así: "Que todo el poder del enemigo, toda la hueste del diablo, todos los asaltos y fantasmas de Satán puedan ser expulsados por esta criatura del óleo" (pág. 506).

© Ediciones Morata, S. L.

de esta segunda manera, una acción puede ser propia aunque no la haya realizado uno mismo, ni por su propia voluntad, sino el resto de la sociedad o su cabeza, si se piensa que una nación hace algo cuando su príncipe lo hace". Esa transferencia de la culpa se basa en la idea de que todos somos una persona colectiva de la que los individuos son sus diferentes miembros (San Pablo, I Cor., XII). La multitud de hombres que reciben su naturaleza de Adán es como una sola comunidad o un solo cuerpo...; si los consideramos miembros de la familia de Adán, como si todos los hombres fueran uno solo, entonces su privación participa de la naturaleza del pecado a causa de su origen voluntario, pues tal fue el pecado de Adán" (De Malo, IV, I). La naturaleza humana es buena pero ha sido torcida por la transgresión de la norma.

En la encíclica *Divini Illus Magistri,* hecha pública por Pío XI en 1929, se recogen valoraciones del sujeto de la educación como las siguientes:

> "(34) Efectivamente, nunca se ha de perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; por lo tanto, el hombre, caído de su estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado en la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no en los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad o equilibrio de sus inclinaciones. Quedan, pues, en la naturaleza humana los efectos del pecado original, particularmente la debilidad de la voluntad y las tendencias desordenadas".
>
> (35) La necedad está ligada al corazón del joven; la verga de la corrección la alejará de él [40]. Es, por lo tanto, preciso corregir las inclinaciones desordenadas, fomentar y ordenar las buenas, desde la más tierna infancia y, sobre todo, hay que iluminar el entendimiento y fortalecer la voluntad con las verdades sobrenaturales y los medios de la Gracia, sin la cual no es posible dominar las perversas inclinaciones ni alcanzar la debida perfección moral..."
>
> "(36) Por lo mismo, es falso todo naturalismo pedagógico ‹...›: y es erróneo todo método de educación que se funde, en todo o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la Gracia y, por lo tanto, sobre las fuerzas solas de la naturaleza humana".

Del pecado de origen arranca el desequilibrio del ser humano que se expresa en el conflicto entre sus dos dimensiones: por un lado, la "carne" (el cuerpo) que simboliza las tendencias que nos exponen al mal, a la desviación de la rectitud, a caer en el desorden al que nos abocan los apetitos en busca de placeres y satisfacciones inmediatas y de lo que nos apetece; por otro, el espíritu (el alma) que representa la razón que ilumina la recta voluntad que nos aleja del pecado y nos acerca a Dios. En esa lucha entre el cuerpo con sus apetitos y el espíritu, no sólo el primero tiende a independizarse del segundo, sino que tratará de dominarlo. Si el ser humano tiene desordenadas las facultades, dejadas algunas de ellas a su natural discurrir pueden conducir al desorden. Por eso estamos inclinados al mal, al error. La pedagogía se convierte en una herramienta de *lucha ascética,* un esfuerzo en busca de la virtud (GARCÍA Hoz, 1947) para mantener el predominio del espíritu sobre todo aquello que representa la carne. Una lucha que imponga la rectitud y la renuncia a las satisfacciones placenteras. Hay que proponer un orden y corregir a quienes se salgan de él.

Esta visión de la naturaleza humana marca una especie de antropología negativa que justifica las actitudes prevenidas y las prácticas represivas contra el mal. Éste puede aflorar de manera más natural en quienes reflejan con espontaneidad las necesidades que tratarán de ver satisfechas inmediatamente: los menores.

HOBBES (1987), a mediados siglo xvii, nos ofrece otra visión negativa de la naturaleza humana justificativa de las instituciones que han de controlarla, que viene a ser una especie de traslación laica del supuesto pecado original. HOBBES no considera que la racionalidad humana sea la esencia de su naturaleza, dudando que ésa pueda ser la guía suficiente de su actuar, sino que lo genuinamente humano es el deseo insaciable de felicidad: "El objeto de los deseos humanos no es gozar una vez solamente, y por un instante, sino asegurar para siempre la vía del deseo futuro" (pág. 79). La felicidad consiste en el logro continuo del éxito en la culminación de lo que se desea, guiados por una incesante inclinación de poder. El ser humano es egoísta y se conduce por el deseo de querer satisfacer necesidades sin límite, incluso a costa de otros, y llegar siempre los primeros. Ayudando a otros y pretendiendo el bien para los demás, también se puede estar buscando el beneficio propio. El afán de seguridad egoísta nos hace buscar a todos por igual nuestra satisfacción individual, lo cual nos aboca de manera natural a la desconfianza y a chocar con todos los demás. El ser humano dejado a su merced está en una guerra de todos contra todos; por su propia naturaleza está esencialmente ocupado en saciar sus necesidades, lo que conduce a que todos choquen contra todos. Esto llevaría a la destrucción de la sociedad, de sus logros y de los propios humanos. La competencia, la desconfianza y la gloria (pág. 102) son las tres causas de la discordia. Por eso tal naturaleza amenazante necesita cortapisas que ofrezcan la seguridad de la supervivencia, pues de lo contrario la vida sería breve, pobre, solitaria y brutal, ya que la tensión propia de la guerra sería su estado natural. A falta de un poder sobrenatural que ponga orden, desconfiando de que se puedan cumplir los pactos contraídos entre unos y otros, son necesarios un gobierno fuerte y unas leyes que regulen de manera continuada ese espacio inevitablemente conflictivo. Si la naturaleza es, pues, la que produce el desorden, están justificados naturalmente los mecanismos represivos para sobrevivir. El Estado será quien garantizará todo ese aparato. Obedecer al poder político es garantizarnos la propia seguridad.

No resulta difícil derivar las consecuencias de ese entendimiento de la naturaleza humana, al apreciar al niño como un ser esencialmente egoísta en constante conflicto con los demás (por hacer valer la ley de sus necesidades), con quienes son como él y también con los adultos: El derecho de los padres para imponerse es un dominio legitimado por generación. El hijo debe obedecer a quienes le han traído al mundo y le han protegido. La educación debe controlarle e imponerle renuncias, lo mismo que las leyes y el poder del Estado las impone a todos para garantizar la vida en común. La visión del niño como caprichoso y tiranuelo que quiere ser el centro desplazando a los demás está muy presente en las representaciones del sentido común acerca de la infancia, mucho antes y a pesar de que la psicología moderna diera el nombre de *egocentrismo* a esa forma de ser que explica la imposibilidad de descentrase o desdoblarse y ver las cosas desde el punto de vista de otros.

Muy a comienzos del siglo xix, el ilustrado KANT (1991), consideraba que la educación tiene que conseguir el disciplinamiento de los educandos para que

no se apodere de ellos la *animalidad* y se extienda a la humanidad. La condición animal no es entendida en este caso como una degradación, una caída, sino el estado natural del ser humano, la base de nuestra forma de ser. La educación tiene que convertir con su acción negativa (impidiendo lo que es inadmisible) y positiva (proporcionando principios) ese estado de animalidad natural en una segunda naturaleza. Lo que nos desagrada de los menores tendría que ver con su naturaleza todavía indómita. La libertad y autonomía de los individuos requiere disciplina, obedeciendo a ciegas al principio. La vida en sociedad y la educación tendrían esa misión de evitar toda esa negatividad que reclama una vigilancia constante.

HERBART, reconocido como el fundador de la pedagogía científica, insistía a principios del siglo xix en que el carácter indómito de los niños debía ser sometido a la voluntad a través de la educación.

> "Pero los gérmenes de esta ciega impetuosidad, los deseos rudos, perviven en el niño y aun se aumentan y fortalecen, con los años. Para que no den a la voluntad que se eleva entre ellos una dirección antisocial, es necesario mantenerlos constantemente bajo una presión siempre perceptible".
>
> (HERBART, 1806, pág. 90.)

A caballo entre los siglos xix y xx, una de las teorías que más claramente ha puesto de manifiesto la sospecha sobre la falsedad de las "buenas apariencias" en cuanto a lo que creemos que somos, la ha proporcionado FREUD y la teoría psicoanalítica de la personalidad, que explica las relaciones con los demás, el papel de la cultura y la naturaleza de la sociedad. La personalidad es el producto de un proceso de construcción que se afirma sobre el fondo turbulento de unas tendencias o impulsos vitales que relegamos al subconsciente porque nuestra consciencia no los admite, pero que no por ello dejan de operar. Lejos de estar orientados por la razón o por grandes ideales, nos guía la pugna entre los impulsos constructivos del placer que son creadores (la libido) y los impulsos de destrucción, de agresión y de muerte. A Satán lo llevamos nosotros dentro. Ese mundo interior negativo explica nuestros problemas y dificultades. Lo que nos mueve realmente no es el impulso aparente, sino el mundo emocional soterrado del subconsciente, al que hay que ganarle terreno, haciendo aflorar los conflictos que tenemos en ese plano oscuro no visible. La idea que poseemos de nosotros mismos es una mera apariencia sospechosa.

Para la teoría freudiana, por ejemplo, tanto el desarrollo emocional *normal* como el anormal no se pueden comprender si no se explica el papel que desempeñan las actitudes o tendencias agresivas, que son manifestaciones del espíritu de destrucción, de muerte, de negación del amor y de la vida. Ocasiones para demostrar la existencia de esa tendencia destructora no faltan en la observación cotidiana y a lo largo de la historia: guerras, esclavitud, persecuciones, sometimiento, tortura, malos tratos... La maldad en el niño no debe entenderse como una desviación, sino como una dimensión suya, lo cual ha dado excusa para la práctica de todo tipo de represiones. La teoría psicoanalítica concedió a las pulsiones agresivas de carácter destructivo un papel esencial en la configuración del carácter. La agresividad aparece como una consecuencia de la tendencia ilimitada a satisfacer los deseos sin consideración hacia los demás. Esta pulsión lleva

al conflicto inevitable, al vernos limitados por el ambiente y por los demás para satisfacer esa pulsión irrefrenable, especialmente en la fase sádico-anal (A. FREUD, 1985). Reparemos en el paralelismo de esta posición con la de HOBBES.

La agresión es la respuesta a la frustración, al no poder satisfacer su deseo de placer, que es un instinto primario, el mismo que impulsa la vida. El designio de ser felices nos lleva a buscar el serlo de manera irrefrenable. FREUD (en 1920, recién terminada la primera guerra mundial) había postulado que los comportamientos humanos guiados por los instintos básicos no se comprenden sin apelar a un instinto destructivo de muerte, el envés del instinto creador de vida. Las dos fuerzas esenciales de carácter biológico, son la fuente de todas las demás pulsiones instintivas. Cuando los impulsos sexuales no están fundidos con el instinto de agresión, ésta se manifiesta de forma destructiva, lo cual está en la base de la desestabilización del equilibrio precario de las relaciones amorosas. Amor y odio, bondad y maldad son dos manifestaciones de las fuerzas elementales que nos mueven. La resolución de ese conflicto es lo que catapulta al ser humano hacia cotas de desarrollo más elevado, remitiendo el conflicto al terreno de la fantasía a través de los llamados *mecanismos de defensa,* sublimándolo con una compensación amorosa, reprimiéndolo con una actitud de horror a la violencia, desplazándolo a otros objetos o seres alejados, introyectándolo hacia sí mismo, etcétera.

De la teoría psicoanalítica —considerando sus muy variadas orientaciones se han hecho diferentes lecturas para enfocar la educación, combinando en desigual proporción el principio afirmativo y liberador del placer y la limitación que impone el principio de la realidad, que obliga a aceptar de alguna forma la sociedad y la cultura que tiene un carácter coercitivo. De entre las experiencias que se guiaron más por el principio del placer cabe destacar las que insistieron en la preocupación por la educación sexual no represiva, en sentido amplio, como fundamento de una personalidad libre y de una sociedad no autoritarias. La afirmación de la sexualidad en la educación del niño, la aceptación de sus tendencias, son condiciones para el advenimiento de un mundo basado en unas nuevas relaciones sociales y en una aproximación positiva de afirmación a la vida. En estos supuestos de la no represión de la sexualidad, en el marco de las pedagogías antiautoritarias, se apoyaron las pioneras experiencias de educación infantil de Vera SCHMIDT (REICH y SCHMIDT, 1973) en los comienzos de la revolución soviética. De aquellos supuestos es también un reflejo la escuela de *Summerhill* (NEILL, 1963) en Inglaterra.

Todo este bagaje de supuestos acerca de la naturaleza humana en general, y de los menores en particular, no podía dejar de reflejarse en todos aquellos ámbitos y ambientes en los que los adultos, pertrechados de tales creencias, han estado en relación con los menores. Las *instituciones totales* que han sido los recintos escolares o los internados han constituido espacios y tiempos idóneos en los que no sólo ha aflorado todo este bagaje de actitudes represivas, sino que en ellos han crecido y desarrollado formas propias. Amor y odio, amabilidad y hostilidad, confianza y sospecha, prácticas de autocontrol y disciplina, aprender por gusto o por obligación, sugestionar o fascinar frente a imponer, son actitudes ambivalentes que se desarrollaron en las prácticas educativas.

A finales del siglo xvl, ya nos daba MONTAIGNE un retrato claro de lo que era el clima educativo reinante en los colegios:

"En lugar de invitar a los niños a las letras, no se les muestra en verdad, más que crueldad y horror. Eliminad la violencia y la fuerza: nada hay, en mi opinión, que envilezca y embrutezca tanto a una naturaleza bien nacida. Si deseáis que sienta temor por la vergüenza y el castigo, no le curtáis a ello... Es una verdadera prisión (el sistema en los colegios) de juventud cautiva. Se la corrompe castigándola antes de que esté corrompida. Acercáos al lugar de su oficio, no oiréis más que gritos de niños atormentados y de maestros desquiciados por la cólera. ¡Que manera es ésta de despertar el apetito por el estudio de estas tiernas y temerosas almas, dirigiéndolas con un rostro enrojecido y espantoso y con el látigo en la mano!... ¡Cuánto mejor alfombradas están las clases con flores y hojas, que no con trozos de varas ensangrentadas!"

(MONTAIGNE, *Ensayos I,* pág. 221.)

"Critico toda violencia en la educación de un alma tan tierna a la que se forma para el honor y la libertad. Hay algo servil en el rigor y la coacción; y sostengo que lo que no se puede conseguir mediante la razón, la prudencia y la habilidad, jamás se conseguirá por la fuerza... No he visto que la vara tenga otro efecto que hacer las almas más cobardes, más malignamente obstinadas".

(*Ensayos II,* pág 75-76.)

A comienzos del siglo XVIII, en (1706), la *Guía de las Escuelas Cristianas dividida en tres partes,* de JUAN BAUTISTA DE LA SALLE, en su Capítulo 4 ("De los defectos que hay que evitar en las correcciones"), proponía:

"20. Hay que tener cuidado, al corregir a un alumno de no pegarle en ninguna parte, donde tenga algún daño, para no aumentarlo, y de no pegar tan fuerte que queden huellas, aunque, por otra parte, no hay que hacerlo tan suavemente que no le produzca nada de dolor al escolar".

Dando un salto en la historia, el pedagogo y sacerdote español ANDRÉS MANJÓN (quien fundó las Escuelas del Ave María en 1886), quiso dar una respuesta al movimiento de la *Institución Libre de Enseñanza,* en la que veía la ausencia de Dios y el olvido de la tradición española). En sus consejos a los maestros les encomendaba:

"Mirando el asunto en general o según principios, no se puede afirmar que la vara esté prohibida. `Al necio de corazón, la vara de la corrección le hará recto'. `No escasees al muchacho la corrección, pues los golpes de la vara le librarán de la muerte, dicen los Proverbios, que es libro de sabiduría y educación'... Los padres, pues, pueden y deben pegar, sobre todo a los muchachos, cuando no queda otro remedio o el palo fuera el mejor, lo cual sabrán ya por lo que haya sucedido antes. Pero los maestros que por los padres no están autorizados expresa o tácitamente para castigos de vara, absténganse de emplear este medio, no porque sea inconveniente en absoluto, sino porque ofrecerá grandes inconvenientes en casi todos los casos".

(A. MANJÓN, 1945, pág. 72.)

Las visiones negativas de la naturaleza humana, la creencia en la perversidad de los menores, el entender que tienden de manera natural a la indisciplina y a la vagancia, no sólo se había de plasmar en una actitud desconfiada hacia ellos, sino que fueron coartadas para disciplinarlos por medio de castigos de todo tipo, incluido el físico. El *Reglamento* para las escuelas españolas de 1838 excluía los azotes a los niños, pero admitía los castigos corporales, que debían ser impues-

tos con moderación, sin cólera ni crueldad y sin acompañarlos de injurias; es decir, no tanto como resultado de una reacción incontenible del que castiga, sino fría y científicamente justificados[33]

Refiriéndose a la expulsión de la escuela, ahora que tanto preocupa el deterioro del buen clima educativo del ciclo 14-16, un texto de 1892 decía:

> "Cuando un alumno, por su perversión moral, sus malas costumbres, por su obstinación, por su conducta insoportable y por su indisciplina, es un motivo de perpetua perturbación, una fuente de malos ejemplos que contaminan a los demás, cuando él solo tiene constantemente ocupado al maestro, e impide el trabajo y la marcha ordenada de la escuela, ¿qué debe hacerse con él? ¿Deberemos consentir que sacrifique a todos, por no expulsar a uno de la escuela?"
>
> (ARNÓ, 1892, pág. 14.)

Hoy en nuestra cultura mantenemos una preocupación por las repercusiones de la violencia sobre el niño en la sociedad, nos horroriza el mal trato —el castigo brutal— a la infancia, detestamos la prostitución o el trabajo en esclavitud de los menores, su utilización como soldados; asumimos y defendemos los derechos del niño porque esas *orientaciones positivas* forman parte de nuestros valores y concepciones modernas. Son tendencias éticas relativamente generalizadas que tienen una *implantación* antropológica real en el pensamiento, en las actitudes y comportamientos humanos. Pero en nuestra sociedad siguen existiendo las realidades que delatan la violencia sobre los niños, los malos tratos, la explotación, etc., lo cual quiere decir que perviven y son reales valores, creencias, actitudes y comportamientos de los adultos que las hacen posibles. Y no es que la primera orientación positiva sea la de unas culturas y sociedades sensibles y adelantadas, mientras que la segunda, que es negativa —para los que nos consideramos defensores de la primera , sería la propia de otras que no han evolucionado, como si el mundo se dividiese entre los respetuosos del menor y los que no lo son. Lo que sucede, más bien, es que ambas posiciones éticas, cognitivas, actitudinales, y comportamientos respecto de la infancia coexisten en toda sociedad y en cada uno de nosotros en proporciones diversas. Nos preocupa la violencia sobre los niños, se ejerce la violencia sobre ellos y disponemos de sobrados datos acerca de los temores por el carácter violento de los niños. Los defendemos de las amenazas que penden y se ejercen sobre ellos, al tiempo que sentimos su amenaza. Un temor culturalmente elaborado, sin admitir los motivos sociales y culturales que lo justifican. La indisciplina escolar, las actitudes violentas, la sexualidad precoz, la falta de control sobre las vidas de los adolescentes, la delincuencia juvenil, el fracaso escolar son hoy, entre otros, los campos abonados sobre los que los adultos proyectan en las nuevas condiciones sociales sus temores acerca de los menores, más allá de los motivos reales que puedan existir para justificarlos. La actitud de defensa de los derechos del niño convive con la

[33] De los dos maestros que tuve en mi infancia mantengo muchos recuerdos vivos. Del más competente su regla de cuadradillo, corta y brillante, que hacía rebotar en la cabeza con la destreza de un buen tamborilero y que producía un dolor con escozor a la vez. Del otro, su utilización del cuarto oscuro para meternos, si era preciso, en el bidón de la leche en polvo que repartieron los EE.UU. como asistencia en las escuelas, tras lo que fueron los pactos militares con Franco, según supe mucha más tarde_

pretensión de rebajar la edad para el encarcelamiento de menores y con la disminución de ayudas protectoras y de asistencia a la infancia necesitada y a sus familias.

Claro que no todo en las escuelas han de ser renuncias y coerciones, sino que ha de mezclarse el hacer algunas cosas por gusto y otras por deber. La verdad es que, por el momento, en las aulas ese equilibrio entre el ejercicio del placer y la renuncia al mismo está por llegar. El deber impera sobre el placer. Hemos creído tanto en ese desequilibrio que nos erigimos en la autoridad que niega y permite concesiones, que actuamos para domar las manifestaciones espontáneas del ser no suficientemente educado, hasta el punto de llegar a creer que en la escuela no debía tener cabida la satisfacción y el disfrutar formándose. Y aún hoy, después de todo el siglo xx tratando de hacer una escuela apoyada en el *esfuerzo de aprender con interés* cosas relevantes, seguimos luchando por hacer compatible el deber y el gusto. La presencia y naturalidad del castigo han sido rasgos de la práctica educativa. Hasta los propios alumnos han debido aprender como contenido de las enseñanzas la legitimidad de ser castigados[34]

El "jardín sagrado" de la infancia no lo ha sido del todo nunca para nadie, ni lo es hoy para todos. Incluso, como afirma BUCKINGHAM (2002), hasta los propios niños parecen más reticentes a permanecer en él. El ambiente familiar, el escolar y el social en general distan de ser lo acogedores que debieran ser para favorecer su más pleno desarrollo. A pesar de las conquistas logradas, el menor es objeto de muchas muestras de dureza, trato desabrido y hasta de la violencia. Por lo que se refiere a las instituciones educativas, algo han debido mejorar desde que OURY y PAIN (1975), en su crónica sobre la *escuela cuartel,* expresaban el deseo de que la pedagogía tradicional evolucionara hacia una versión más moderna:

> "A algunos les repugna utilizar su fuerza contra seres más débiles que ellos. A estos argumentos de utopistas hay que oponerles la realidad: la relación entre los alumnos y sus guardianes es cuestión de fuerza. Toda muestra de `comprensión' es interpretada como señal de debilidad y utilizada de inmediato... Este manual del vigilante de niños está un poco anticuado...
>
> La feminización casi total de la escuela elemental, la susceptibilidad de las asociaciones de padres, la moda de los `nuevos métodos' necesitan una evolución de la represión hacia formas más sutiles".
>
> (Pág. 256.)

Escribimos esto cuando se esta debatiendo una reforma educativa que basa buena parte de sus propuestas en la necesidad de restablecer la autoridad del profesor, la disciplina en los centros e incrementar el esfuerzo de los alumnos en el estudio, como si una especie de huracán libertario hubiese arrasado los pilares de un orden en el que con la simple mirada del profesor se lograba la sumisión y entrega más incondicionales de los alumnos. En la década de los setenta, parece que el pensamiento más aceptable era de orientación progresista y trataba de liberar al alumno de la tiranía de la disciplina absurda con la que se imponía el

[34] En el texto escolar de la *Enciclopedia de grado Elemental* (Gerona. Dalmáu Caries, 1964), se le recuerda al alumno que dicha vejación es un derecho de los padres y un deber: "16.- Derechos de los padres sobre sus hijos: Los padres tienen el derecho, y también el *deber,* de corregir y castigar moderadamente a sus hijos", pág. 359.

orden escolar y de la enseñanza de contenidos incapaces de atraer por sí mismos. Ahora, treinta años después, parece que a quien hay que liberar es al profesor de los alumnos. La antropología pedagógica negativa subyacente no deja de ser una manifestación de la visión pesimista de la naturaleza de los menores, a los que se les considera "resistentes" cuando no rebeldes. GUTTMAN (2001), en un reciente texto, hace la siguiente consideración:

> "Sospecho que el énfasis en inculcar a los niños el respeto por la autoridad está arraigado en un profundo pesimismo en cuanto a la disposición humana a ser moral: liberadas para elegir un conjunto de principios con los que guiar las acciones, las personas tienen las mismas posibilidades de escoger principios morales como inmorales". (2001, pág. 78.)

2.6. La infancia invisible en el paraíso de los niños visibles

Un niño que pide limosna al lado de una madre postrada en el suelo, la mirada perdida de un menor hambriento, un lactante pegado al seno escuálido que le amamanta, un pequeño que (mochila repleta a la espalda) desciende del automóvil paterno que lo deja a la puerta de un bonito colegio, un menor que cuida del ganado en la altiplanicie andina, una niña musulmana que debe salir a la calle ocultando su rostro por un velo, un menor europeo que cumple diez años de escolaridad obligatoria y un *menino da rua* en la favela de Río de Janeiro son seres que tienen muy poco en común; quizá solamente el derecho teórico a compartir unos mínimos grados de dignidad, aspiración que hemos elaborado culturalmente como deseable y que no es realidad para muchos. La vida presente y futura de esos tan diversos niños, sus experiencias, su percepción y valoración del mundo tienen poco en común. Pensar categorías de seres humanos —como es el caso de la infancia, o como lo es la de alumno, en abstracto— cual si todos fuesen a tener un mismo marco de vida y desarrollo, es una ficción intelectual y una irresponsabilidad moral.

Si existe una variable evidente y definitiva que nos dé pie para afirmar que hay muchos tipos de infancia y muchas formas de vivirla, ésa es la económica. Los desheredados de la Tierra se cuentan por miles de millones; entre ellos las mujeres y los niños representan la mayoría. Esa condición no suele ser su única privación o desdicha.

En el año 2000, la mortalidad infantil de niños de menos de 5 años era de 172 por cada 1.000 nacidos vivos en el Africa Subsahariana, mientras que en los países industrializados era de 6, siendo la media mundial de 81. En la misma fecha y con la misma edad, 149 millones de niños están malnutridos en los países en desarrollo (UNICEF, 2002). Unos 600 millones de niños viven con menos de un dólar diario (UNICEF, 2000). (Véase la Fig. 2.6.)

Se estima que en el mundo existen trescientos millones de niños esclavizados (MONESTIER, 1999), a los que se les explota sexualmente y en el trabajo. En los países desarrollados sigue existiendo el trabajo infantil dentro de la creciente economía sumergida. Están en el tercer mundo, en los países en desarrollo y en los suburbios de los más desarrollados.

El trabajo infantil causa la pobreza, a la vez que es consecuencia de la misma. En 1996, el Departamento de Estadísticas de la Organización Internacional

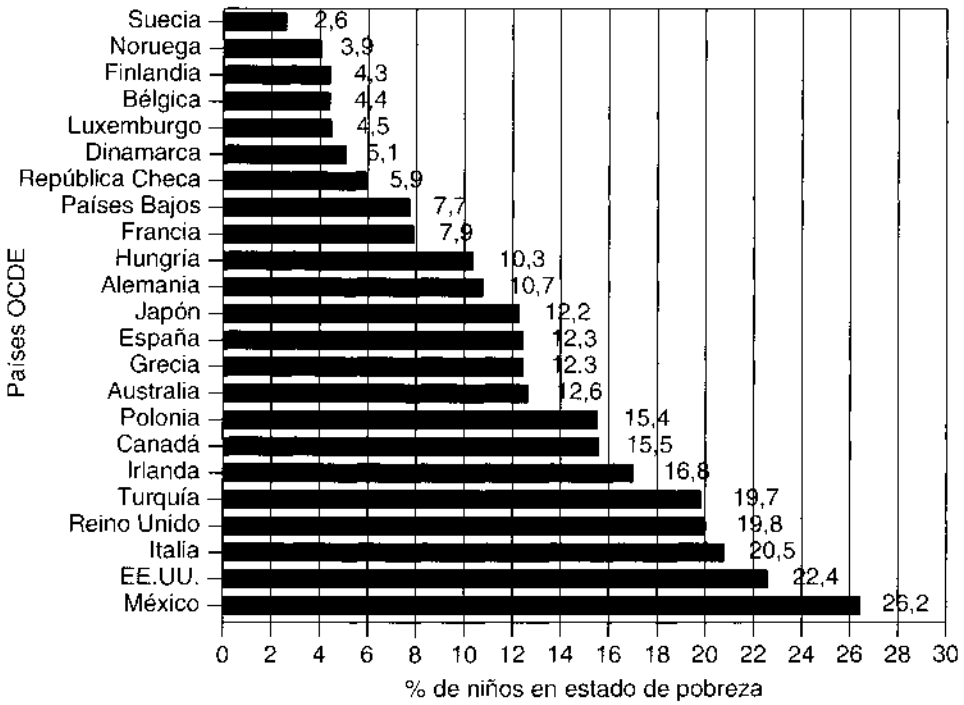


Figura 2.6. *Niños en estado de pobreza relativa.*

Tomada de *UNICEF, A league table of child poverty in rich nations,* Innocenti Report Card Núm. 1, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF, Florencia, 2000.

del Trabajo (OIT) reconocía que 250 millones de niños, con edades entre los 5 y los 14 años, trabajan en el mundo. Son trabajos invisibles en el sector de la economía informal. Se trata de una realidad infantil que, aunque es más propia de los países menos industrializados, puede encontrarse también en los países más desarrollados, siendo cada vez más frecuente en muchos países de Europa Oriental y Asia que se encuentran en proceso de transición hacia una economía de mercado **(UNICEF,** 1997, pág. 6).

> "Un análisis de nueve países de América Latina revela que sin los ingresos de los niños trabajadores con edades entre los 13 y los 17 años, la incidencia de la pobreza aumentaría de un 10 a un 20%" (Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, 1995). (UNICEF, 1997, pág. 7.)

Según Amnistía Internacional (2000):

> "Se calcula que en el mundo hay 100 millones de niños que viven y trabajan en las calles, mendigando, vendiendo fruta, cigarrillos o baratijas, limpiando zapatos, recurriendo a menudo a pequeños hurtos y a la prostitución para sobrevivir. Algunos de ellos tienen lazos familiares, y regresan a casa periódicamente, pero muchos otros han sido abandonados o rechazados, o son huérfanos, o han huido de sus casas a causa de los abusos o de la pobreza..."

Si la opresión tiene múltiples caras, como dice YOUNG (2000, pág. 86), los menores las han visto todas: la explotación, la marginación (como hijos de marginados y siéndolo ellos mismos), carencia de poder y de respetabilidad, marginación cultural y violencia. El maltrato físico, la vejación psicológica y la coacción moral son prácticas frecuentes que ocurren en todos los niveles sociales, y tales actitudes y comportamientos hasta pueden ser vistos como necesarios para asegurar el control de la conducta en el trato cotidiano y en las instituciones que han acogido o recluido a los menores. El informe Amnistía Internacional (2000) comienza diciendo:

> "Pero la violencia contra los niños es endémica: los torturan la policía y las fuerzas de seguridad; permanecen detenidos en condiciones atroces; padres, profesores y empleadores los someten a palizas o a abusos sexuales; la guerra los mutila, los mata o los convierte en asesinos. Algunos son víctimas una y otra vez: primero, de la pobreza crónica y de la discriminación que los hace vulnerables a la tortura y a los malos tratos; después, de la injusticia y de la impunidad que permite que la situación se prolongue sin que los culpables sean castigados".

En ese mismo informe constan las siguientes afirmaciones:

> "Más de 300.000 niños combaten en los conflictos armados que se libran actualmente en más de 30 países de todo el mundo; cientos de miles más han sido reclutados, tanto por las fuerzas armadas gubernamentales como por los grupos armados de oposición. Aunque la mayoría de los niños soldados tienen entre 15 y 18 años, a muchos los reclutan a partir de los 10 años y a veces a edades más tempranas..."
>
> "En algunos países, los tribunales pueden condenar a un niño a recibir un castigo corporal, y el más habitual es la flagelación. La pena se ejecuta a menudo en público, y puede causar dolor y sufrimiento intensos, así como lesiones permanentes. Algunos niños han sido condenados a cientos de latigazos".

En el seno de la Unión Europea [35] uno de cada dos ciudadanos opina que es bastante frecuente que los niños sean objeto de prácticas violentas, y un tercio consideran que son algo muy común. Sólo un 61% piensa que esa violencia de los adultos hacia los niños es inaceptable desde cualquier punto de vista y debe ser castigada. Para un 30% es inaceptable pero no debe ser castigada, lo cual viene a indicar que existe una cierta tolerancia hacia esas prácticas, sobre todo en el caso de que sean ejercidas por los padres y madres. El 33% de los europeos (en mayor medida los varones que las mujeres) creen que el castigo físico practicado por los padres no forma parte de las prácticas violentas hacia los menores. Los abusos sexuales es la forma de violencia más unánimemente destacada como agresión a los niños, sea cual sea la condición de los encuestados. Si bien se cree (así lo manifiestan el 74% de los europeos) que el agente que causa la violencia es una persona extraña, en un 60% de los casos se piensa que puede ser el padre, el 50% considera que pueden ser los profesores y el 45% que pueden ser las madres. Las causas que se estima dan lugar a las agresiones son, por orden de importancia: el alcoholismo, la adicción a las drogas, porque

[35] Eurobarómetro 51.0 (junio de 1999). *Europeans and violence against children.* Informe realizado por INRA (Europa) Oficina de Coordinación Europea.

© Ediciones Morata, S. L.

haya sido el agresor víctima de la violencia, pobreza, desempleo, carencia de valores morales, predisposición genética, bajo nivel de educación, los *media,* la conducta del niño y las creencias religiosas.

La escolarización básica es una realidad alejada para muchos niños del tercer mundo. Según el informe de la UNICEF (2002).

"Evidentemente, no es de una Arcadia feliz de lo que disfrutan los niños..."

Ilustración n.º 2.1. Tomada de *Estado mundial de la Infancia,* 2003. UNICEF.

La infancia en el paraíso de los niños visibles.

Ilustración n.º 2.2. Tomada de *The progress of nations,* 1999. UNICEF.

© Ediciones Morata, S. L

> "Aun cuando la tasa neta de matrículas se incrementa a un ritmo mayor que el del crecimiento demográfico, todavía hay 100 millones de niños que no reciben instrucción escolar básica. De ese total, 60 millones son niñas. Se trata, en la mayoría de los casos, de niños que trabajan, niños impedidos o víctimas de conflictos, hijos de familias que viven en situación de pobreza, niños que pertenecen a minorías étnicas y niños que viven en barrios de viviendas precarias, en zonas rurales y en regiones apartadas. En su mayoría son niñas".
>
> (Pág. 22.)

Buena parte de estos menores no están escolarizados, no tienen cabida en los sistemas educativos o son atendidos en malas condiciones y no se adaptan bien a los ambientes de escuelas que no fueron pensadas para ellos. En África al sur del Sahara, 860.000 niños pierden la escuela a causa del SIDA que afecta a sus maestros. Cuando en países como Perú, con el 94% de niños escolarizados, éstos pierden alguno de sus padres, el porcentaje de escolaridad baja al 72%. En Guatemala desciende del 70% al 43% (UNICEF, 2000). En el mejor de los casos, en la situaciones de penuria sólo cabe desarrollar una especie de "lumpen-pedagogía" (utilizando la expresión de OURY, 1975).

Evidentemente, no es de una Arcadia feliz de lo que disfrutan muchos niños en nuestro mundo, incluido el más desarrollado. Hay muchas formas indignas de vivir la infancia, como las hay para los jóvenes y adultos, aunque se hayan proclamado los derechos humanos universales y, particularmente, los del niño, junto a otras medidas dirigidas a la protección de los menores.

En el siglo xx se ha consolidado la categoría de la *infancia,* como etapa a respetar y a la que se le asigna el poder determinante de lo que los sujetos serán de adultos. Se trata de representaciones mentales socialmente compartidas, aunque son asumidas, con variaciones, por diferentes grupos sociales y culturales. El niño es objeto de amor y de cuidados especiales, de educación. Pero esa manera de pensar, esa actitud y ese comportamiento que constituyen una línea de progreso para muchos de nosotros, no pueden ocultar las situaciones en las que la infancia se vive de otras formas más desfavorables. Los menores no son siempre esos seres débiles, tratados con delicados cuidados y afectos en climas familiares algodonosos, que son escolarizados para dignificar su vida y, especialmente, su futuro y el de toda la sociedad. Existiendo importantes desigualdades sociales, que en el mundo en general y en los países ricos se están acentuando, las condiciones en las que se vive la infancia son tan distintas que corremos el riesgo de perder de vista la relatividad de las categorías que manejamos, ignorando la realidad que nos ocultan. El pensamiento normativo acerca del desarrollo psicológico, social o moral no puede ocultar una heterogeneidad como si fuera un simple conjunto de variables contextuales, cuando son constitutivas del ser que se desarrolla con posibilidades muy desiguales, con privaciones determinantes.

SEGUNDA PARTE

El sujeto es escolarizado

CAPÍTULO III

Una larga, compleja y desigual historia de relacionarse, de querer y enseñar al *alumno*

En su origen *alumno* es quien era enseñado por un maestro en artes (pintura, escultura, etc.); implicaba seguir a un maestro[1]. En la Edad Media, tienen la condición de alumnos sólo los pocos estudiantes de la universidad. A partir del siglo xix esa condición social empieza a generalizarse a quienes frecuentan los distintos niveles del sistema educativo, prácticamente toda la población de menores en el xx. Hoy ser menor lleva adherida la condición de ser *alumno.* La infancia y buena parte de la juventud tienen adjudicado un papel: el de ser escolares. Cuando miramos a un alumno, vemos tras él a un menor, y cuando estamos ante un menor seguro que lo imaginamos como "estudiante de algo". La colonización de la infancia que ha llevado a cabo la escuela en los países con sistemas educativos más desarrollados se ha extendido a toda la adolescencia y juventud. (Más de la mitad de la población de jóvenes en España —el 60,9%— entre los 18 y 20 años está escolarizada [2].) A partir de la industrialización, la categoría de *sujeto escolar* cobra gran relevancia, al irse institucionalizando la vida de una infancia liberada del trabajo y de las penurias, a la vez que va siendo acogida en el clima afectuoso de unas relaciones familiares más placenteras. Sin embargo, a los menores de las clases más bajas se les escolarizó en un principio más por razones morales y de control social que de otro orden. Un fenómeno que fue posible gracias al progresivo desarrollo económico que va alcanzando a capas cada vez más amplias de la población. Al sujeto "niño", primero, al "adolescente" y al "joven" más tarde, se les considera como seres necesitados de condiciones que favorezcan su crecimiento personal separados de la vida de los adultos.

La escolaridad es un hecho tan natural en el paisaje social de nuestras formas de vida que resulta extraño imaginar un mundo que no sea así. Estar un tiempo en las escuelas es un rito de paso naturalizado en la vida de los indivi-

[1] En inglés al alumno se le llama *pupil,* con el significado de *discípulo,* con la misma raíz que *pupilo;* en castellano se refiere a quien residía en casa del maestro como huesped y como alumno, quien es protegido y tutorado por el maestro.

[2] Datos ofrecidos por el Ministerio de Educación. Curso 2001/2002.

duos, cuyos fines son aparentemente obvios, ocupando un lugar central en la experiencia de las personas, habiéndose convertido en un marco de referencia que hemos introyectado y que proyectamos cuando la percibimos y valoramos.

El conjunto de saberes, representaciones, valoraciones y actitudes que tenemos y sostenemos en la relación con los menores constituye lo que podríamos denominar la *base cultural acerca de cómo educarlos.* En toda sociedad existe ese rasgo, que es cambiante en el tiempo y se manifiesta con peculiaridades y contradicciones internas. Esa base cultural es un rasgo *aprendido,* dinámico y, por lo tanto, contingente, nada absoluto ni eterno. Se ha formado tras una larga sedimentación en la tradición que cada uno de nosotros asumimos de manera peculiar. Si la *infancia,* como la *juventud,* son conceptos cambiantes porque en cada momento y lugar representan a personas en situaciones que evolucionan, las formas culturales acerca de cómo tratarlas y educarlas también lo son, por lo cual no cabe extrañarse o quejarse de que los alumnos de ahora sean y se muestren diferentes; toda generación ha debido de sentir esa extrañeza que evidencia una elemental realidad. Los patrones culturales que rigen en nuestras formas adultas de relacionarnos y de vivir con ellos y de educarlos, las ideas y valores que guían nuestras relaciones, son el resultado de líneas evolutivas que se cruzan en la historia de la sociedad y de la cultura. No se hunde el mundo, pues, cuando sentimos que los comportamientos de los alumnos no son los esperados, sino que están cambiando. Los lazos que establecemos con los menores reflejan de algún modo no sólo toda la complejidad de las relaciones humanas, sino que están enmarcados en las condiciones históricas en las que vivimos y en los patrones culturales que componen esa *cultura acerca de la educación,* que evoluciona.

Tras una larga historia hemos aprendido colectivamente a tratar a los niños y jóvenes y a educarlos; un aprendizaje colectivo que ha quedado plasmado en patrones de comportamiento de los adultos hacia ellos, en el estatus que les otorgamos, en lo que esperamos de ellos, en las relaciones afectivas que establecemos, en los estilos de dirigirlos, en normas sociales y jurídicas, en la creación de instituciones que los acogen, etc. El conglomerado de imágenes, actitudes, conductas dominantes, lazos afectivos, expectativas y valores que se manifiestan en las relaciones humanas constituye un rasgo de la cultura que conforma las pautas que rigen nuestras prácticas educativas, aunque cada uno de nosotros reflejemos ese bagaje de manera idiosincrásica; es una *orientación instituida* que actúa como marco de las conductas individuales. Forman todo un rasgo cultural colectivo, aprendido individualmente, dotado de una cierta estabilidad que lo hace constante en el tiempo (característica que explica algunas resistencias a las reformas en los modos de ver y guiar a los estudiantes) y una dinámica peculiar (condición que explica las perplejidades de los adultos —especialmente de los profesores— ante los cambios que muestran sus pupilos).

Al extenderse la condición de ser *alumno* a todos los *menores,* uno de esos papeles implica al otro, produciéndose solapamientos y fusiones tanto en el plano discursivo (lo que se piensa o se cree de uno y de otro) y en las prácticas o formas de tratarlos. Nuestra idea de cómo se relacionan en educación la *teoría* y la *acción* (fusionadas ambas en la *práctica)* ha sido expuesta con cierto detalle en otro lugar (GiMENo, 1998a). Aplicándola al tema que ahora nos ocupa, cabría deducir que el discurso sobre cómo vemos al niño, a los menores en general, tie-

ne consecuencias decisivas en cómo los percibimos, apreciamos y valoramos como escolares y viceversa. Con el término *discurso* no sólo nos referimos al que narran los tratados de pedagogía o de psicología (o los de la antropología, sociología, etc.), sino también al de todas las teorías implícitas o populares que forman el sentido común de las personas, que les sirven para legitimar y racionalizar sus acciones, desde las que imaginan estados deseables y justifican o resisten a las instituciones, etc. Lógicamente, la historia de la pedagogía sólo puede y ha podido hacerse, en buena parte, desde las grandes ideas de quienes fueron capaces de articularlas, las cuales han tenido una proyección indudable sobre las concepciones de las personas de su tiempo y de quienes les siguieron. El *Emilio* de ROUSSEAU no es sólo un texto pedagógico, como el *Manifiesto Comunista* no es únicamente un texto de filosofía política de MARX. Son textos a partir de los que se han desencadenado muchas acciones y han dejado una marcada huella en la historia, no sólo en la de los discursos. Cuando hacemos del discurso pedagógico objetivado a lo largo de la historia objeto de nuestra reflexión podemos rehacer nuestras concepciones de sentido común y cambiar o dar nuevo sentido a las acciones que llevamos a cabo en la práctica. Obviamente, el discurso de las grandes figuras con sus textos canónicos no es suficiente para entender la "verdadera historia" de lo que ha sido la educación. Así algunos autores consideran poco realista creer que, de la presentación académica del mundo discursivo, se deriva un curso de las prácticas coherente con aquélla (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990). Especialidades diversas, como es el caso de la historia de la infancia, del currículum, de las mujeres o de la vida cotidiana, contribuyen a mejorar esa insuficiencia. Pero ese déficit de capacidad de determinación de la práctica que tiene el discurso no es deformación o insuficiencia, ni le resta valor práctico al discurso. Desde una posición más weberiana, la "utilidad" o inutilidad de éste podría evaluarse de otra manera no tan lineal.

Es preciso atender a los textos y entenderlos en el marco de las circunstancias del contexto en el que se producen, pero lo es también ver los rastros y huellas que dejan en las mentalidades, las cuales permanecen como dispositivos de las acciones individuales y colectivas.

Pues bien, la *infancia* o el *alumno* son dos realidades personales y sociales en las que se proyectan cruzados los discursos referidos a ambas, comunicándose también cruzadas las prácticas sociales que se han acumulado en torno a cada una de esas dos figuras.

Tal como queda reflejado en el esquema de la Figura 3.1 (pág. 124), postulamos que la concepción —el discurso— que tenemos acerca de los menores *(a)* constituye una síntesis particular de tradiciones diversas, de formas de entenderlos *(b),* previas o que discurren al margen del hecho de que sean alumnos, que han sido elaboradas en los diferentes contextos en los que los adultos se han relacionado con los menores *(c).* Todo ese bagaje cultural acumulado colectivamente se fundirá con los discursos acerca del menor escolarizado —el alumno— *(d),* fruto, a su vez, de la confluencia de las diferentes tradiciones discursivas propias del ámbito educativo *(e),* relacionadas con las diversas prácticas escolares *(f).* Una vez que se han solapado las figuras del menor y del alumno, los adultos proyectarán sus esperanzas también fusionadas de cómo deben ser uno y otro *(g).* Percibiremos, pues, al alumno desde las elaboraciones culturales construidas en torno a los menores (el objeto de la primera parte de este libro). Del mismo modo, toda la cul-

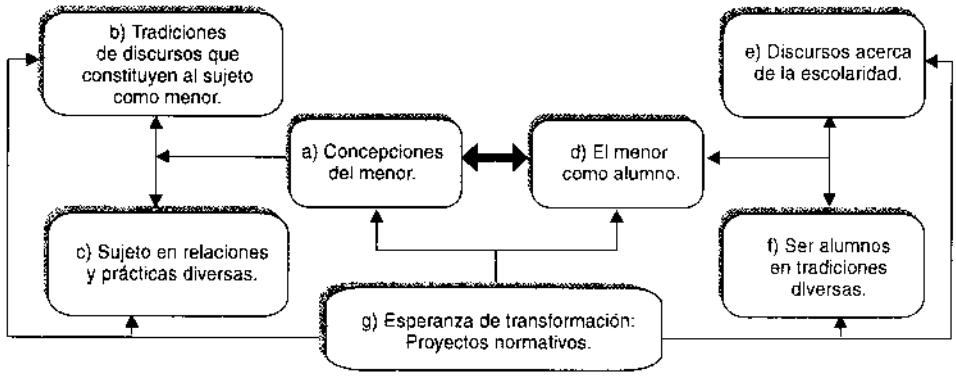


Figura 3.1. *Fusión de discursos y prácticas acerca de* menores *y* alumnos.

tura que define el estatus, sentido y destino de la infancia se proyecta sobre el niño escolarizado. El discurso pedagógico, es decir, lo que pensamos, creernos y decirnos sentir acerca del alumno se irá fundiendo, de alguna manera, en un discurso común acerca de los menores. Una vez que los menores están escolarizados, no podremos dejar de percibirlos, actuar ante ellos y valorarlos sino desde su papel corno alumnos (el objetivo de la segunda parte de este libro).

Así pues, partimos del supuesto de que la idea de infancia, la de menor o la de alumno son creaciones nuestras, radicadas en realidades culturales discursivo-prácticas desde las que dotarnos de significado a esas categorías. Estas concepciones y relaciones, que parecen espontáneas en cada contexto sociocultural, aunque tienen la apariencia de ser algo dado, son fruto históricamente de acumulaciones de ideas, valores o expectativas que van acrisolándose y adquiriendo una forma característica persistente. La escuela que conocernos, los modelos educativos desarrollados en ella y las concepciones correspondientes acerca del alumno, son el resultado final de la evolución de las relaciones entre cómo se concibió a la infancia y cómo comenzó a educarse a las minorías dirigentes, a los clérigos, a los hijos de la burguesía y a los de las clases populares (VAREA y ALVAREZ-URÍA, 1991).

Desde este planteamiento postulamos que:

1) Cualquier tipo de relación entre menores y adultos constituye un vivero de experiencias antropológicas que se hibridan entre sí, creando una amalgama de recursos que se proyectan en los modos de entender a los menores y en las disposiciones de los adultos para actuar hacia ellos. Son experiencias que tienen lugar preferentemente en el ambiente familiar y en el escolar, además de otras que han ocurrido en las instituciones de acogida de menores, en el ámbito de la protección de los mismos o en cualquier otra práctica social en la que se relacionen menores y adultos (en la Figura 3.2 se engloban en el bloque denominado *acervo general).* Los respectivos discursos y las correspondientes prácticas que se generan y evolucionan en cada contexto se enredan unos con otros.

2) La infancia, como una etapa de la vida de los sujetos diferenciada de los adultos, es construida, básicamente, en la interacción de dos tipos de relaciones altamente significativas: la del menor-hijo con los adultos-padres y la del menor-alumno con la de los adultos-educadores. Las relaciones con los *hijos* en el ámbi-

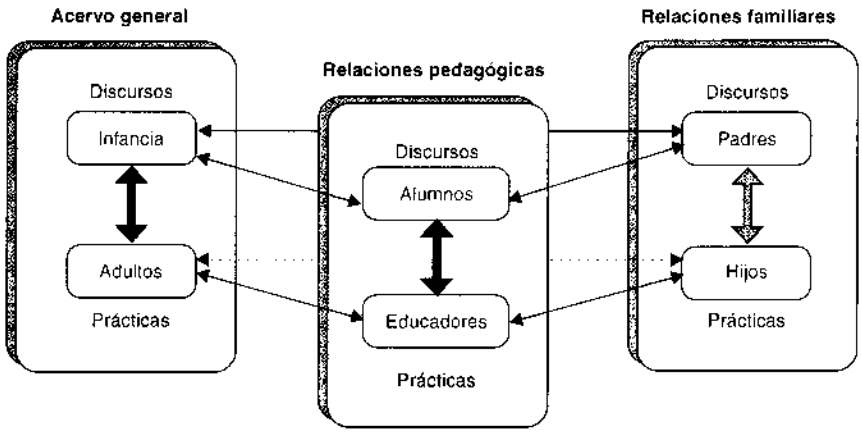


Figura 3.2. *Las culturas discursivas y prácticas que configuran al alumno.*

to familiar tienen un valor especial por su carácter primario. Es una relación sumamente determinante por la centralidad que tiene en la vida personal y en la experiencia acumulada de los sujetos y de la sociedad.

3) Como los patrones de relaciones familiares y escolares son variados, cada sujeto vive la condición de ser hijo y alumno de una forma peculiar. Cada menor vive contextualizado en un entramado relacional singular que da sentido real a *su* infancia. Si en otro momento dijimos que la infancia no es un grupo homogéneo de sujetos, los menores escolarizados tampoco lo serán. Ser *alumno* es una circunstancia de la infancia, una forma de vivirla en unas determinadas sociedades. Disponer de esa condición no es algo universal, puesto que todos los niños no están escolarizados, ni lo están en igual medida ni en una escolaridad semejante desde un punto de vista cualitativo. Todos los alumnos pequeños son niños, pero no todos los niños son alumnos.

4) La relación pedagógica entre alumnos y educadores se nutre, prioritariamente, de las pautas culturales asentadas en las relaciones familiares entre padres, madres e hijos o hijas; pues la componen prácticas que surgieron como sustitutorias del cuidado de los menores y como ampliación de las funciones de la familia.

5) La cultura formada por la experiencia de relacionarse con los menores, en general, en cualquier otro contexto no será ajena a las relaciones pedagógicas

6) La relaciones paterno filiales se configurarán en relación con la cultura discursiva y práctica de las relaciones pedagógicas en las escuelas, pues en la sociedad con la escolaridad universalizada todos hemos tenido experiencias sobre la escuela y nuestras propias ideas sobre la misma: lo que significa, cómo debería ser, etc.

Lo que *sabemos* sobre la educación escolar (o las creencias que tenemos de ella), lo que *sabemos hacer* para educar a otro y las *valoraciones y motivos* que elaboramos para actuar con los demás en tanto que educadores, forman un conglomerado de componentes que han acumulado una larga experiencia histórica de la especie humana en cada cultura o en cada sociedad. En todas ellas existe esa pulsión de querer dirigir a los menores con algún propósito que incorporó

como significado el verbo *educar.* Una de sus acepciones (la de *educare)* es la de dirigir y encaminar. Las manifestaciones prácticas de la potestad de "poner en camino" a los menores constituyen un rasgo presente en todas las culturas. La ejercen muy diversos agentes: los padres, los profesores, los guías espirituales, los mayores sobre los más pequeños y las figuras investidas de autoridad. Es una potestad que, aunque la justifiquemos por el bien de los sujetos y de la sociedad en general, viene determinada por una desigualdad natural entre el adulto y el menor. Es, inevitablemente, una relación de poder que cabe ejercer de muchas maneras, que puede acentuarse, atenuarse o delegarse. La figura del menor como *alumno,* su papel y ubicación particulares en la familia, en la escuela y en la sociedad, son una compleja construcción cultural, el resultado histórico —como ha ocurrido con las relaciones familiares— de otro proceso acumulativo de hallazgos diversos, plagado de conflictos y de contradicciones.

Ser alumno ha sido y sigue siendo una experiencia y una condición social fundamentalmente de los menores, lo cual les ha dado una presencia y una identidad singulares, como clase social diferenciada y reconocida. Una oportunidad que ha sido y sigue siendo desigual para diferentes grupos sociales, en función de su condición económica, género, etc. Si el estar escolarizado es una vivencia que marca el carácter, la condición social de quienes están en las aulas, la incardinación en el mundo y su futuro, hay que admitir que es una experiencia que no todos la han tenido ni la tienen en igualdad de condiciones, durante el mismo tiempo o en la misma especialidad. Es decir, que se es alumno de muy diferentes formas y con distintas proyecciones en función de la cualidad de la experiencia que cada cual tenga. Las maneras de ser alumno en las sociedades escolarizadas constituyen un modo de distinción en el proceso de individuación y una forma de jerarquizar a los sujetos como individuos y como actores sociales. La superposición de significados en las tradiciones discursivas en torno a las figuras del menor y del alumno, así como las prácticas de tratarlos, constituyen procesos que no han seguido un curso lineal uniforme, ni han sido iguales para todos los menores, sino que han estado plagados de contradicciones y de desigualdad. No todos tuvieron las mismas oportunidades, según cual fuese su origen familiar, económico, social y cultural. No todos fueron escolarizados por los mismos motivos, como ya se dijo.

El caso de la presencia de las mujeres en el sistema escolar es un ejemplo. Ser mujer ha supuesto estar en inferioridad de condiciones a lo largo de la historia para acceder a la educación, bien se tratase de la escolarizada o de cualquier otro tipo. El origen del desequilibrio entre los dos sexos en el acceso a la educación, como ha señalado VARELA (1997), queda enterrado en la oscuridad de los confines de la Edad Media, al quedar excluidas las mujeres de los Estudios Generales (el germen de las primeras universidades), a los que al parecer sí asistían. El discurso en esa etapa histórica en el que está involucrada la mujer no es el relacionado con el saber, sino con el conflicto triangular amor, virtud y matrimonio. Será a partir del Renacimiento cuando los humanistas planteen el papel del saber en la educación de las mujeres, ligado también, por supuesto, a su papel en la familia. Paradójicamente, el debate tuvo su origen, al menos en forma parcial, como reacción al discurso planteado por BOCCACIO acerca de la superioridad de las mujeres (TiMMERMANS, 1993). El afianzamiento de un sistema de saberes clasificados en especialidades que excluía a otras formas de saber y que era

© Ediciones Morata, S. L.

dominado por las órdenes eclesiásticas de varones cuando surgen las universidades medievales, la dedicación de las escuelas catedralicias a la preparación del clero masculino, junto al afianzamiento del matrimonio monogámico que perfilaba y afianzaba el papel de la mujer en la familia, pudieron estar en el origen de la relegación de la mujer. Su educación tendría otra misión. El considerarla inferior al varón [3] y relegada a su exclusiva dedicación a la familia provocaron su confinamiento al ámbito de lo privado, sin permitírsele el acceso a la vida pública de la que era parte la escuela (como alumna y como profesora). La discriminación se produjo también en el acceso a la herramienta de la lectura, en la alfabetización. A mediados del siglo xix en España, entre la población que tiene 10 ó más años (VIÑAO, 1999), el 31,1 % de los varones saben leer y escribir, frente a un 9% de las mujeres. En los países europeos la situación era mucho más favorable para todos. Al comienzo del siglo xx las cifras sitúan a los varones en un 42,1% y a ellas en el 25,1% y, ya en 1981, en el 94,4% y 91,1% respectivamente. Sabiendo leer, se la redujo, al menos parcialmente, a unas "lecturas para mujeres" como una continuación de la vigilancia de su formación [4]. Un buen puñado de revistas se dedican exclusivamente al mercado femenino. Los temas de los que se ocupan se refieren a un tipo de conocimiento menos valorado que el que, por lo general, atienden las revistas "de varones".

Las niñas han sido escolarizadas —no sin resistencias más tarde que los niños, se les ha proporcionado contenidos distintos, se han volcado desiguales expectativas sobre ellas y se las ha tratado como seres inferiores a los varones. Las mujeres comienzan a recibir educación a partir del siglo xviii, pero únicamente las pertenecientes a la aristocracia. A pesar de que en 1857 [5] la Ley Moyano establecía la obligación de crear escuelas para niños y niñas, la efectiva escolarización de éstas no se cumplió hasta bien entrado el siglo xx. A principios del siglo xx tenían que pedir permiso a la autoridad académica, por ejemplo, para poder ingresar en la universidad. La discriminación continuó para acceder a cualquiera de los niveles a lo largo del siglo xx. Hasta mediados de este último siglo, aproximadamente, las niñas asisten en mayor proporción a las escuelas privadas que a las públicas (BALLARíN, 2001). Algunas series fragmentadas de datos estadísticos nos ayudan a comprender de manera clara esta situación de desigualdad. Los menores varones han tenido la condición de *escolares* antes que las niñas, la han disfrutado durante una etapa más prolongada y han recibido una educación diferente con contenidos distintos.

La Figura 3.3 recoge los porcentajes de niños y niñas en los niveles escolares no universitarios del sistema educativo español en diferentes momentos del siglo xx. Al comienzo de ese siglo, niños y niñas ya están escolarizados por igual

[3] PLATÓN (Citado por TIMMERMANS, 1993) dudaba acerca del lugar en el que clasificarla, si en el grupo de los animales racionales o en el de las bestias brutas.. Bastante más cerca de nuestro contexto y de nuestro tiempo, en 1940, en una publicación de la Sección Femenina [La rama juvenil para mujeres de la organización política Falange Española, partido único durante el franquismo (1939-1977)], se recoge la siguiente idea. "No hay que ser nunca una niña empachada de libros que no sabe hablar de otra cosa...; no hay que ser un intelectual". Citado por M. GRANA (Ed.), (1994, pág. 22).

[4] SERRANO DE HARO, en 1958, afirmaba: "Produce indignación y pena ver en las manos de las dulces niñas... libros absurdos para ellas... sin que ilumine la aridez del texto la sonrisa de una figura femenina" (*Guirnaldas de la Historia,* s/f. Madrid).

[5] Un año más tarde, en 1858, se creó la primera Escuela Normal Central de Maestras.

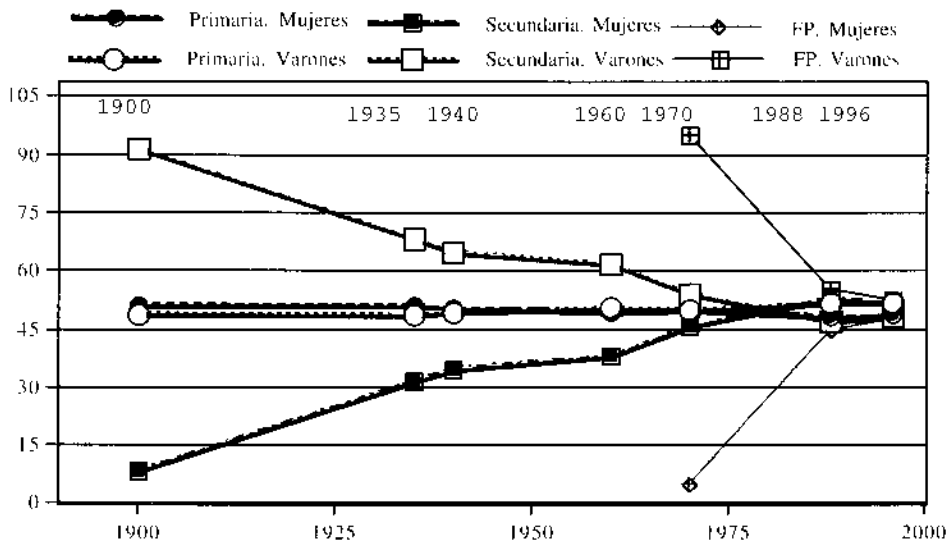


Figura 3.3. *Porcentajes de niños y niñas en los niveles del sistema educativo durante el siglo xx*[6].

en la enseñanza primaria, sin embargo ellas tienen muchas menos oportunidades de acceder a la enseñanza secundaria, profesional o universitaria. A mediados de siglo se aproximan los porcentajes de escolarización de ambos sexos, que acabarán equiparándose en el último cuarto del siglo. La igualación en la formación profesional (FP) es mucho más rápida, aunque arranca desde porcentajes muy superiores para los varones.

La mujer no ha tenido tantas oportunidades de entrar en el sistema educativo. Cuando esa barrera comenzó a ser derribada, la discriminación continuó proporcionándole unos contenidos especiales como futura madre y esposa, en desigualdad de condiciones respecto del varón. Hoy, superados esos obstáculos, la discriminación se esconde en el trato, a la salida del sistema escolar, etc. La batalla continúa. Concebimos al alumno y a la alumna como sujetos que se socializan en una misma escolaridad, pero ésta sigue representando experiencias desiguales, pues subsisten otras diferencias una vez que se ha entrado a las aulas. Es difícil determinar qué peso tiene la escuela en la desigualdad de los dos sexos sin la alianza de sistemas simbólicos y materiales, como el patriarcado, el capitalismo o la ciudadanía. Pero lo que es evidente es que las desigualdades entre mujeres y varones existen antes y en el sistema educativo, siendo aquí donde también habrá que combatirlas. El avance de la presencia de las mujeres en el sistema educativo es un proceso que se ha enfrentado a la resistencia de los varones para dejarlas salir de su papel tradicional, reducido a la vida privada en el hogar familiar en sus papeles de hija, esposa y madre.

[6] Datos extraídos de Ballarín (2001) y del Ministerio de Educación, [*Las desigualdades en la educación en España*, (1992) y *Las desigualdades de la educación en España II* (1999)].

© Ediciones Morata, S. L.

La construcción social del alumnado —que es el resultado de diferentes prácticas sociales, de los papeles sociales que se les asigna— comenzó, pues, siendo de *alumnos* y no tanto de *alumnas.* Es normal que esa historia marque la cultura sobre lo pedagógico, que será más varonil con todas sus ventajas para ellos (en la medida que sea más favorable a los menores varones) y sus inconvenientes (en tanto haya tenido un carácter más explícitamente disciplinador); en cualquier caso, en desventaja para ellas.

3.1. Algunos rasgos del largo proceso del aprendizaje cultural de saber educar. Ternura, disciplina y redención de los menores por la cultura

¿Cómo hemos aprendido a representarnos a los menores, a relacionarnos con ellos y a convertirlos en un grupo social diferenciado que se encuentra afectado por el hecho de estar escolarizado? La idea o representación de *alumno* es el resultado de la fusión de dos grupos de representaciones, de dos subculturas que se proyectan cada una de ellas en la otra.

Por un lado, toda la experiencia que tenemos de ocuparnos y de tratar a los menores —fraguada en las relaciones de familia y en otras situaciones en las que convivimos con ellos, cuidándolos, guiándolos o disciplinándolos— tenderá a proyectarse en la forma de ver y de tratar a los alumnos. Cada uno de nosotros hemos aprendido la forma particular de relacionarnos con los más pequeños en diferentes tipos de contactos y también gracias a las experiencias vicarias que tomamos de otros. Los ambientes de socialización en los que se ha fraguado y sigue evolucionando toda esta *cultura acerca de la educación de los menores* son múltiples: el medio familiar, la vida cotidiana y hasta el despacho de un psicólogo... Tal como se muestra en el esquema de la Figura 3.4, esa cultura está formada por sedimentación de aportaciones procedentes de situaciones donde se ha socializado a los menores. Entre las prácticas informales de educación acumuladas en las experiencias familiares (una cultura muy variada) y las prácticas educativas en las instituciones escolares de hoy, han existido eslabones y formas intermedias de hacer educación en contextos muy diversos. Entre ellos se pueden considerar los que figuran en ese esquema: desde las costumbres de participación en actividades diversas con adultos, hasta las instituciones "correctoras" o los medios de comunicación.

Estos son los *contextos de la práctica educativa* donde aprendemos a ser educadores de menores y en los que proyectamos el capital cultural de saberes (ideas, formas de comportarse e ideales asumidos) que constituyen ese *rasgo* de la cultura en sentido antropológico del que venimos hablando (GiMENO, 1998a). Es un bagaje adquirido de forma natural, acumulando tradiciones, formas de vida y relaciones diversas. No es extraño, pues, que las relaciones entre los adultos y menores estén cargadas de ambigüedades, de ambivalencias y de conflictos que se expresan en nuestras creencias, actitudes y comportamientos hacia los niños y jóvenes.

Por otro lado, en el concepto del *alumno* confluyen las tradiciones de toda la cultura fraguada en las instituciones, escolares y de otros tipos, que se han ocu-

© Ediciones Morata, S. L.

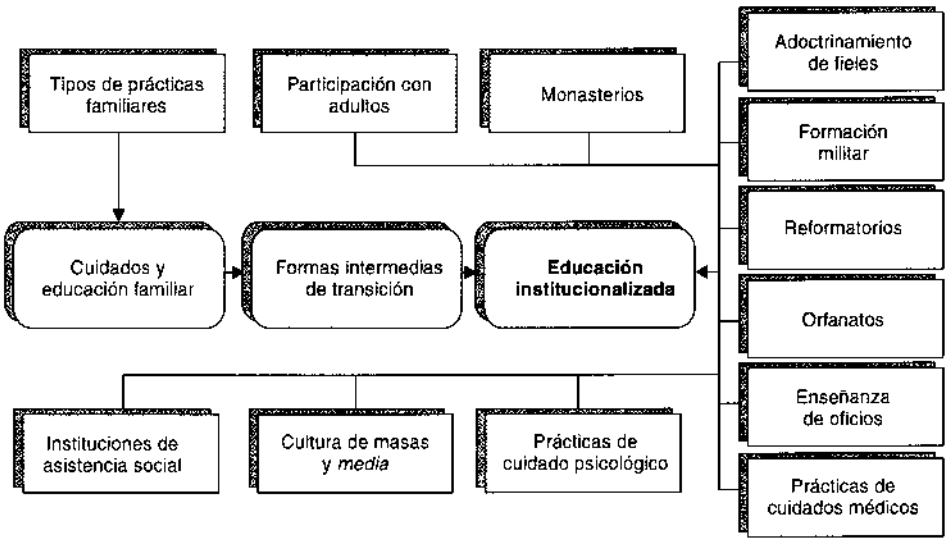


Figura 3.4. *Algunas de las fuentes de prácticas de relacionarse con los menores.*

pado a lo largo de la historia de los niños y jóvenes. La cultura que se proyecta en la escolarización de la infancia acumula y sintetiza rasgos de los hallazgos y tradiciones diversas en el cuidado, vigilancia y educación. Todo esto se mezcla y funde en la genealogía de la escuela y en la forma de entender el papel de los alumnos: la recogida de niños en hospicios y casas de caridad, los reformatorios, la de ser lugares de moralización de "niños de la calle" mientras sus padres trabajaban, la evitación del trabajo infantil, la de prepararles en las primeras letras para los oficios religiosos, ser sujetos del trabajo de preceptores de clases altas, de institutrices familiares, etc. En esta amalgama creemos que se halla una de las razones que explican por qué las escuelas, los profesores, la experiencia en las aulas es tan contradictoria y ambivalente para quienes los frecuentan. Una vez que la escolarización alcanzó a todos, las funciones de todas esas prácticas se fundieron y sintetizaron en las escuelas y, seguramente, de las narrativas que las sustentaban se extraerían elementos para crear un discurso general acerca de la educación: escolarizar en nombre del progreso de la humanidad, para disciplinar por medios más refinados a los menores, buscar la felicidad universal, el avance y la movilidad sociales, el desarrollo económico, la creación de la identidad y el porvenir de la nación o el más reciente del *capital humano.* Ideales que los adultos proponen e imponen a los alumnos, a los que convierten en "beneficiarios" o en "víctimas" de sus sueños.

La escolarización masiva, al universalizar en la condición de *escolares* a los menores, hizo de la *infancia* una etapa peculiar de la vida, dedicada a "prepararse", a educarse en instituciones especializadas. Antes de hacerse universales los sistemas educativos modernos —lo cual tiene lugar a lo largo del siglo xix y no es definitivo hasta bien entrado el xx en los países desarrollados , por supuesto se tenía la experiencia acerca de cómo enseñar u orientar a menores

© Ediciones Morata, S. L.

y jóvenes en instituciones de caridad para niños pobres, en hospicios, en universidades, en escuelas de primeras letras para minorías, etc.; y se tenía también experiencia por haberlo hecho en ámbitos como el familiar. Cómo iba a ser la figura del *sujeto escolarizado* era algo que estaba preformado en una cultura dispersa, mucho antes de generalizarse la escolarización. Lo que hoy supone educarse en las escuelas, su valor, las ideas que sustentan esta práctica, los objetivos que la guían, las maneras de tratar a los estudiantes y las prácticas pedagógicas que se utilizan con ellos —es decir, la cultura en torno al alumno en nuestras sociedades— sintetiza la evolución de tradiciones diversas que se han naturalizado en la vida cotidiana como un componente en la forma de tratar a los menores. Cuando toda la infancia pasa por las escuelas, ese rasgo cultural que sintetiza la experiencia social o cultura acerca de cómo había sido y se había entendido que debía ser la educación en diversas instituciones se volcará sobre la imagen o representación de la infancia como grupo de edad socialmente diferenciado. Ese rasgo cultural podemos observarlo tanto en las grandes declaraciones de principios que hacemos como en las prácticas cotidianas de tratar a los alumnos, aunque no tengamos conciencia explícita de que actuamos como educadores y, por tanto, no conozcamos su origen. ¿Por qué, a veces, se forma a los niños en fila a la entrada a las aulas y no hacemos lo mismo cuando estamos en casa? ¿De qué ámbito de práctica social proviene esa forma de hacer? Éste es un caso sencillo de lo que estamos pretendiendo plantear de manera más general.

La cultura de cómo han sido vistos y tratados los menores en esferas de la vida y en distintos momentos de la historia se vuelca sobre la cultura de cómo lo son en tanto que alumnos. A su vez ésta lo hace sobre aquélla. Es decir, por poner un ejemplo: los padres cuando tratan a sus hijos lo harán desde el supuesto de que van a ser o son escolares; mientras que el profesor cuando percibe y actúa con el alumno en situaciones escolares incorporará de alguna forma todo su bagaje cultural acerca de cómo tratar a los menores, independientemente de su formación profesional. (Precisamente son objetivos esenciales de ésta explicitar, analizar y depurar toda esa base antropológica previa sobre la educación.) Como ocurre con el ejercicio de otras profesiones, digamos que la de profesor fue una ocupación de personas con un cierto nivel de instrucción, antes de ser formados como tales, antes de que se les reconocieran unas competencias y unos contenidos específicos de su profesión. De hecho, desde un punto de vista histórico, la formación específica del profesorado no se institucionaliza hasta el siglo xix. Aún hoy, esos saberes y competencias ni están del todo precisados ni se les reconoce como exclusivos de ellos. Las fronteras de lo que denominamos *profesionalidad docente* no están delimitadas por completo.

Procuraremos rastrear someramente los hilos que se suman en ese dispositivo general complejo hacia los menores, que ha ido cambiando las maneras de tratar a la infancia y que se reflejará en las formas de concebir su escolarización, al tiempo que esta experiencia se sumaba al dispositivo. ¿Qué tipos de lazos componen las relaciones complejas entre los adultos y los menores? Desde una sencilla aproximación con el fin de describir lo que nos rodea, puede apreciarse que mantenemos relaciones con los menores para su protección y cuidado, desarrollamos con ellos relaciones afectivas de amor

y de amistad, intervenimos para disciplinarios, los instruimos, tratamos de restablecer su salud física y mental, procuramos orientarles, que se incorporen a la fuerza de trabajo, también queremos que se emancipen o que mejoren la sociedad y lo que fuimos nosotros. Nos fijamos, claro está, en relaciones que expresan aproximaciones positivas, aunque, obviamente, la cultura *sobre la educación* de los menores cuenta también en su tradición, como ya sabemos, con otros rasgos menos presentables que no dejan de estar presentes en las relaciones pedagógicas como formas patológicas, rechazadas unas veces en forma explícita, aunque disculpadas otras muchas, cuando no simplemente admitidas.

Los lazos que ligan a adultos y menores son fruto de mantener con ellos diversos tipos de relaciones. En el caso de profesores y alumnos, la enumeración que se especifica en la Figura 3.5 es una muestra que nos da idea de cómo unos y otros crean un espacio social, afectivo y pedagógico que define sus respectivos papeles.

Papeles de los menores	←Tipos de lazos entre adultos y menores→	Papeles de los adultos
Protegido.	Relación de protección y cuidado.	Crianza, cuidador.
Amado o rechazado.	Relación amorosa y de amistad.	Dispensador de cariño o de agresiones.
Sometido a un orden.	Relación disciplinante.	Proporciona un orden.
Aprendiz, observador y oyente que se apropia de la experiencia.	Relación instructiva y formativa sobre la general.	Relación de consejo, comunicación de la experiencia, etcétera.
Estudiante, alumno.	Relación instructiva y formativa respecto de la cultura.	Profesor, enseñante en general.
Aprendiz de competencias, habilidades y destrezas.	Relación formativa de transmisión de capacitación laboral.	Formador de competencias, habilidades y destrezas.
Orientado, guiado.	Relación orientadora.	Orientador, consejero.
Paciente.	Relación higiénica, médica o terapéutica.	Pediatra, puericultor, higienista, psiquiatra.

Figura 3.5. *Lazos con los menores y papeles sociales que adoptamos con ellos.*

Son relaciones de interdependencia que se mezclan en las distintas situaciones en las que se encuentran adultos y menores, aunque actúen en circunstancias tan especiales como es la escolaridad. El "alumno", como figura que recibe información exclusivamente en una relación de enseñanza, no existe, pues no puede dejar de ser sujeto de otras; ser querido o no guiado, etc. Y lo mismo les ocurrirá a los profesores y profesoras. Estos son siempre e inevitablemente algo más que "enseñantes"; su papel es más amplio. Lo pueden asu-

mir, ampliando el contenido de su profesionalidad; quizá lo ignoren, sin que esas facetas puedan formar parte de su mundo reflexivo; podrán negarse a desempeñar una profesionalidad más restringida empobreciendo de este modo la relación pedagógica'.

3.2. La familia en el origen de las relaciones educativas afectuosas, pero no sólo

> "Tan pronto como nazca, apoderaos de él y no le abandonéis ya hasta que no sea hombre".
>
> (ROUSSEAU, *Emilio,* pág. 49.)

> "Resulta del todo evidente que el mero cultivo de los dones de nuestra naturaleza animal y espiritual quedará enteramente ineficaz si viene a sustituir al corazón.
>
> Es a éste, pues, a quien habrá que considerar como el auténtico fundamento de la felicidad humana".
>
> (PESTALOZZI, 1996, pág. 19.)

Es lógico pensar que fue en el más primitivo núcleo social —el de los progenitores— en donde se ensayaron y fraguaron las primeras orientaciones hacia los recién nacidos primero, y hacia el menor en general, después. Desde ese primer eslabón hasta la incidencia de la televisión sobre niños y jóvenes ha existido un largo proceso de acumulación histórica en la consolidación de las formas de influir sobre los menores. Si bien no es éste el lugar para rastrear el curso de este rasgo cultural, sí que podemos resaltar algunos puntos esenciales.

Las relaciones sentimentales agradables no siempre fueron las que caracterizaron los contactos paternofiliales o maternofiliales, como, por lo general, ocurre hoy, lo cual valoramos como un aspecto importante de la felicidad humana. El amor al hijo puede ser explicado como el resultado añadido a una relación natural de protección que surge de la gestación y que se proyectará en la educación que le brindará la familia, distinguiéndose los papeles de los progenitores (o sus equivalentes) protectores y de los protegidos. Una relación sentimental que se puede apreciar en los cuidados y en la defensa que los mamíferos prestan a sus crías, incluso a costa de sus vidas.

El humanista MONTAIGNE, cuyos ensayos comienzan a publicarse en 1580, nos ofrece una visión naturalista del clima seguro que parece caracterizar al am-

[7] Algo de esto debe haber en el aireado "malestar docente" de los profesores de secundaria, que se ha utilizado como argumento para justificar la reforma educativa emprendida con la Ley de Calidad (aprobada en diciembre de 2002). Creemos que algunos profesores de enseñanza secundaria obligatoria no han acabado de asumir su papel de educadores, en un sentido amplio, de estudiantes que son sujetos "con sus circunstancias", en edades en las que no estaban acostumbrados a desenvolverse (12 a 14 años). ¿Cómo explicar, si no es por esta razón, que en la reforma que puso en marcha la Ley General de Educación (1970), su malestar fuese bien distinto?: denunciaron la bajada de calidad que iba a producirse en el sistema educativo al apartarles a ellos del Bachillerato Elemental (impartido entre los 10 y 14 años) y encomendárselo a maestros reciclados con acelerados cursillos. Un sindicato de profesores (CSIF) manifestó su satisfacción por lograr que la Ley de Calidad no obligase al profesorado a realizar las actividades extraescolares que no estuvieran relacionadas con su asignatura.

© Ediciones Morata, S. L.

biente familiar, si bien previene inmediatamente, en nombre de la capacidad de razonamiento que nos distingue de los animales, contra los excesos a que puede conducir esa tendencia:

> "Si hay alguna ley verdaderamente natural, es decir, algún instinto que se vea impreso universal y eternamente en los animales y en nosotros (cosa que está sujeta a controversia) puedo decir a mi entender, tras el cuidado que todo animal pone en su conservación y en huir de lo que es nocivo, que el amor que el que engendra siente por su fruto posee el segundo lugar en esa escala. Y dado que la naturaleza parece habérnoslo ordenado, puesta la mirada en extender y hacer avanzar las sucesivas piezas de esta máquina suya, no es de extrañar si en sentido contrario, de los hijos a los padres, no es tan grande".
>
> (MONTAIGNE, 1997, *Ensayos (II),* pág. 72.)

La realidad es algo más complicada. El amor hacia los hijos no está predeterminado por la naturaleza y requiere de otras condiciones adicionales además de traerlos al mundo, como puede observarse, lamentablemente, en los casos de abandono y agresión, o como ha ocurrido en las sociedades que practicaron el infanticidio. La relación entre los hijos y sus progenitores ha estado y sigue viéndose afectada por muy diversos factores ligados a las condiciones de vida de éstos y de la cultura, habiendo evolucionado a lo largo de la historia de la institución familiar. Los cambios que ha experimentado ésta se han traducido en las formas de entender los papeles y el lugar que ocupa cada uno de sus miembros, y en las relaciones que mantienen entre sí. El recién nacido y el menor han sido y son los destinatarios involuntarios de relaciones complejas, muchas veces ambiguas y en muchos casos contradictorias, que se acumulan en la familia como agente educativo primordial de la infancia.

El proceso de convertir al niño pequeño en un ser querido que había arrancado a finales de la Edad Media, según ARIES (1987, pág. 534) se fue haciendo cada vez más intenso hasta llegar a afianzarse en los siglos XVI y XVII.

MONTAIGNE reconocía el cuidado de los menores como un comportamiento que estaba inscrito en la naturaleza de los animales y de los seres humanos, sugiriendo la necesidad de un control racional.

> "... no puedo comprender esa pasión con la que se besa a los niños recién nacidos, que no tienen ni movimiento en el alma, ni forma reconocible en el cuerpo por la que pueden resultar amables... Un cariño verdadero y bien ordenado debería nacer y aumentar con el conocimiento que de ellos tenemos; y entonces, si lo merecen, quererlos con amor verdaderamente paternal, avanzando a la vez la inclinación natural y la razón; y del mismo modo juzgarlos, si otra cosa ocurre, remitiéndonos siempre a la razón, a pesar de la fuerza natural".
>
> (MONTAIGNE, 1997, *Ensayos (II),* pág. 73.)

Dando un salto en la historia, ROUSSEAU (*Emilio,* pág. 46) nos muestra una dimensión adicional a los afectos hacia el niño. El que las madres amamantaran a sus hijos, no sólo era –para él— una manera de que despertaran los sentimientos en los corazones, sino una forma de asegurar que el Estado se repoblara, se afianzara la unidad familiar y se regeneraran las buenas costumbres. Jalear a los niños era visto como una forma de reforzar los lazos amorosos entre los

cónyuges. Alejar a los hijos en pensiones, conventos y colegios lo valoró como una causa de la pérdida de la dulzura de la vida familiar, en la que el papel esencial para preservarla correspondería a la mujer. La felicidad humana se ligaba a las prácticas de crianza, a la vida familiar, al papel de las mujeres y, todo esto a la salud social para la primera infancia.

El niño fue conquistando un lugar junto a sus padres, mientras se va perdiendo la costumbre de confiarlo a personas extrañas, aunque la práctica de "ceder" algún hijo perdurará para las clases populares con familias numerosas bastante más tiempo por necesidades económicas. (Repárese en el caso de los niños entregados y vendidos para ser adoptados.)

Otros mecanismos externos de orden social confluyeron a modelar la familia, contribuyendo a que ésta se constituyera en un nido de afectos. Según DONZELOT (1979, págs. 20 y sgs.), la revalorización de la infancia tiene que ver, a partir del siglo xviii, con la convergencia de dos estrategias sociales. La *primera,* la difusión entre la burguesía de la medicina doméstica (conocimientos y técnicas orientados a sustraer a los hijos de las nocivas influencias del personal doméstico), responsabilizando directamente a los padres del cuidado de los menores. La medicina durante este tiempo y hasta el siglo xix difundía consejos acerca de la medicación y la educación para uso de las familias. Una vez que se ha superado la concepción del cuerpo como una máquina que engloba armonizados los aspectos físicos y morales, tienden a diversificarse los consejos para tratar y dirigir ambas dimensiones de forma saludable, queriendo hacer de las madres las enfermeras del cuerpo y del alma. La madre es mostrada como la figura privilegiada para desempeñar esa función con más eficacia que la disciplina religiosa o la de los internados. Los consejos a las madres destacan la importancia de la lactancia, de la vestimenta, de la elección de la nodriza, de la necesidad de combatir el saber de las "viejas", de la importancia del juego, de la programación del espacio, la evitación de las manipulaciones sexuales de los niños por parte del servicio doméstico, etc. La vida familiar bajo la responsabilidad de la mujer-madre, amparaba un espacio protegido para el cuerpo y el espíritu del niño. La madre cobra de esta forma un papel educativo impregnado de afectuosidad que complementa, compensa y suaviza la relación con la autoridad paterna, lo cual dio lugar a que se delimitara un papel civil —pero ejercido en la vida privada del hogar— como educadora, reconocido como algo valioso para el funcionamiento de la sociedad.

La *segunda* estrategia tiene la misma finalidad, pero va destinada a los pobres, a los que ni tienen médicos ni nodriza. Consiste en la búsqueda de la "economía social" que pretende dirigir la vida de los pobres con la vigilancia directa de sus vidas, para disminuir el coste social de su reproducción y lograr el número deseable de trabajadores con el mínimo gasto público. Se tratará de evitar las relaciones agresivas en la familia y en los hospicios, los efectos del concubinato, el vagabundeo, del abandono, la mendicidad, la prostitución, los hijos bastardos (palabra que significa degenerados) que se considerarán ilegítimos (los que no se tienen conforme a ley), y se intentará investigar la paternidad. Entre los siglos xviii y xix, la asistencia de los niños abandonados, la acogida en los conventos y una eficaz policía de costumbres son las tres estrategias que marcan un nuevo régimen para el orden en las familias, las cuales adquieren el papel de controlar (educar) a los individuos potencialmente conflictivos; una práctica que resulta útil para

© Ediciones Morata, S. L.

el Estado, con miras a combatir el desorden, la rebeldía y el repudio. Si la madre burguesa es la continuadora de los saberes del médico para mejorar el cuidado de la infancia en el medio familiar, la madre de las familias populares es, más bien, la nodriza cualificada al servicio del Estado, la cual también asumiría con el tiempo el papel de la primera. Para "normalizar" el desorden de las uniones entre las clases populares, las asociaciones filantrópicas y las religiosas incitaban al matrimonio para dar estabilidad al ambiente en el que tenía lugar la crianza y educación de los niños, evitando el coste social y las altas cargas que el abandono representaba para el Estado.

La familia, al tiempo que se convirtió en un núcleo cada vez más privado en el seno del entramado social para las diferentes clases sociales, en una sociedad que va siendo más urbanizada, se fue especializando en proveer una vida de intimidad y en un medio de socialización primario para los más pequeños aislado de otras relaciones sociales, a la vez que va dejando en manos de las escuelas su formación. La familia pasa a ser el medio por excelencia de socialización de la infancia. Se convierte en una microsociedad más cerrada, un espacio centrado en la casa —el hogar— cada vez más habitable en el que poder permanecer a gusto, que se convierte en un recurso para superar el aislamiento de los individuos cuando el espacio social se retira. No es el individualismo el que triunfa en la historia, sino la familia (ARIÉS, 1987, pág. 538), como lugar privado en el que poder individualizarse en las primeras etapas de la vida, en un clima en el que las relaciones afectivas suplen a las jerárquicas entre superiores e inferiores, entre amos y criados.

Con la industrialización, la vida familiar experimentó un drástico giro, al incorporar a la mujer, a niños y niñas a las fábricas en condiciones de explotación, cuando éstos no eran abandonados a su suerte en la calle, contrarrestando o entorpeciendo las funciones de cuidado que la familia comenzaba a desempeñar en las clases populares. En estas condiciones, cubrirse bajo el amparo de las órdenes religiosas o lograr un buen matrimonio fueron las salidas utilizadas por las mujeres para protegerse en las urbes y medios rurales. A la liberación de la infancia en esas condiciones de precariedad contribuyó la escolarización como servicio asistencial a la familia y, especialmente, para la mujer trabajadora.

De este modo, concluye DONZELOT (1979):

> "El nacimiento de la familia moderna centrada sobre la primacía de lo educativo no obedece a la lenta propagación de un mismo modelo familiar a través de todas las clases sociales, siguiendo la lógica de su mayor o menor resistencia a la modernidad. Cuando menos hay dos series bien distintas de promoción de esta necesidad educativa. Y las diferencias entre los efectos políticos que inducen son lo suficientemente grandes como para que pueda hablarse de una simetría invertida".
>
> (Pág. 46.)

La familia burguesa se ha constituido gracias a un *estrechamiento táctico* de sus miembros para limitar los efectos de la servidumbre, su enemigo interior. La familia popular, en cambio, estrecha sus lazos frente al enemigo exterior: la calle, la perversión, el abandono a sus vicios y malas costumbres. En torno al niño, la familia burguesa traza una barrera sanitaria de protección formada por el cuidado, el afecto y todos los saberes médicos y psicopedagógicos. Las familias popu-

© Ediciones Morata, S. L.

lares desarrollarán un modelo de educación más preventiva, en régimen de libertad vigilada, bien en la familia bien en las escuelas. Estas actuarán directamente sobre los niños protegiéndolos, enseñándoles y moralizándolos, a la vez que influyen indirectamente sobre las familias, a las que limitan su autoridad y les reclaman su cooperación. Esas dos culturas tendrán su proyección en los modelos pedagógicos por los que mostrarán sus preferencias esos dos medios sociales. La familia burguesa se inclinará más por un modelo liberal apoyado en la disciplina interiorizada, mientras que las clases populares adoptarán procedimientos de control más explícito y garantizado más directamente desde el exterior.

El seno familiar se ha constituido en un medio social y educativo en el que confluyen corrientes diversas que han dado lugar a diferentes lazos entre sus miembros. Los hijos han supuesto para los padres a lo largo de la historia de la evolución de las relaciones familiares, como vemos, muy diferentes sujetos *objeto del deseo* de sus cuidadores. Para unas determinadas minorías de familias representaron, y lo siguen haciendo, la posibilidad de asegurar la continuidad de una propiedad, la empresa, el título nobiliario o la estirpe de cualquier género. Para otras muchas representan la posibilidad de que alcancen lo que padres y madres no han podido lograr, prolongándose en sus vidas. Han sido y siguen siendo útiles ayudas para el trabajo familiar o externo que incrementaban los ingresos económicos familiares, como es el caso de las sociedades agrarias o como ocurrió en los primeros momentos de la industrialización, y como lo es en muchos casos de mendicidad, explotación, prostitución infantil, etc. De cara a la vejez, los hijos (especialmente las mujeres) han constituido un seguro de vida que les garantizaba a los padres y madres la subsistencia y el cuidado cuando fueran incapaces de valerse por sí mismos. En las familias numerosas con menos recursos pueden ser apreciados como obstáculos para el logro y mantenimiento de un cierto nivel de vida; en las situaciones de pobreza son una amenaza a la subsistencia. Los hijos han representando, en otros casos, una carga improductiva que convenía trasladar a otros (sobre todo las mujeres, menos valiosas que los varones en las sociedades preindustriales). Dados los cuidados intensivos que requieren en una sociedad de familias nucleares y sin alternativas para el cuidado en las edades tempranas, los hijos pueden suponer una amenaza para la independencia personal de los adultos, la emancipación de la mujer o las posibilidades de trabajar fuera del hogar. También se puede temer el hecho de concebirlos, como una amenaza para el ejercicio de la actividad sexual desligada de la procreación. Finalmente, los hijos representan el objeto de relaciones amorosas sobrevenidas a su nacimiento, al margen de cualquiera otras circunstancias como las indicadas, fuesen deseados o una bendición de Dios, a los que se les quiere tener por el simple deseo de hacerlos objeto del amor. Cuando los bien predispuestos padres no pueden generarlos, buscan adoptarlos —hasta comprarlos— o acuden a la reproducción asistida y a los "niños probeta". Todos esos papeles se han distribuido de manera desigual y singular entre niños y niñas, según culturas y clases sociales.

Los hijos, en los ambientes acomodados de las sociedades desarrolladas, pasan de ser valorados por su utilidad económica a serlo por motivaciones emocionales, en función del "beneficio psicológico" que prestan a los padres, como señalan BECK y BECK-GERNSHEIM (1998, pág. 186). Se convierten en seres que tienen sentido por sí mismos y son queridos antes de haber nacido. Hasta tal punto

puede llegar a sentirse la responsabilidad de desarrollar unas relaciones privilegiadas con los hijos, que muchas parejas renuncian a tenerlos antes que correr el riesgo de desatenderlos; es decir, por desearlos con tantas exigencias para los progenitores. Tan importantes son los hijos como objetos de emociones placenteras que muchas mujeres los tienen como madres solteras, desafiando a la cultura y los valores dominantes. Tener un hijo supone un proceso meditado de toma de decisiones en el que las familias y, especialmente, las mujeres, se exigen mucho a sí mismas, garantizando unos lazos afectivos que protegen a los menores antes de nacer, predisponiéndoles un clima, una dedicación y unas libertades como nunca habían disfrutado en otros momentos de la historia. Las formas de relacionarse los padres con los hijos —opinan los recién citados autores— se han transformado históricamente siguiendo, en paralelo, la pauta del proceso de modernización experimentado por las formas matrimoniales, que han pasado de estar basadas en la necesidad y la conveniencia, a serlo voluntariamente por amor, planificadas y reflexivamente decididas.

Estas relaciones amorosas, que tienen su primera oportunidad en el ámbito de las relaciones primarias familiares, se mezclan con otras valoraciones sobre los hijos; pero en las sociedades desarrolladas, en las que además es posible el control de natalidad, cobran un valor relevante y hasta cierta independencia, en el sentido de que el amor es el motivo dominante y hasta exclusivo de apreciar y querer a los hijos. Esto es una muestra del progreso que compensa el predominio de las necesidades materiales por las que se mueven los seres humanos en las condiciones sociales actuales. Así es al menos en los sectores sociales más favorecidos, pues para otros muchos la descendencia sigue siendo un castigo que repercute en el mantenimiento de relaciones con los menores mucho más contradictorias e, incluso, de simple hostilidad y rechazo. Los menores cercanos pasan a tener un hueco en nuestras vidas, forjándose estrechos lazos afectivos a los que pueden acompañar otros "intereses" de los adultos.

Como resultado de mezclar los rastros de las diferentes formas de percibir y tratar a los menores, éstos se convierten en una figura investida de afectos positivos, a la vez que son percibidos y tratados como sujetos a disciplinar, a dominar y a reprimir, a formarlos por su bien y por el bienestar familiar, que es también el social. Los adultos mantienen hacia los más pequeños variadas y contradictorias relaciones que generan emociones ambivalentes, al haberlos convertido en objeto de sus deseos en el medio familiar, ambigüedad que se trasladará a otras relaciones entre adultos y menores, como ocurre es el caso de las escuelas.

La trascendencia de todo ese entramado familiar en el que surgen, viven y se desenvuelven los menores será decisiva para el desarrollo de la individuación en la cultura moderna: el menor es apreciado como sujeto por el valor que tiene en sí mismo, como *objeto-sujeto* al que reconocemos una entidad como tal, al margen de los beneficios y hasta de los sacrificios que pudiera provocar. Le concedemos la libertad de poder vivir sin producir, a cambio de las satisfacciones que nos brinda el hecho de quererlos. Les damos una libertad material, aunque al implicarles profundamente en nuestros afectos podemos encerrarlos en otro tipo de dependencias: la de tener que satisfacernos a los adultos.

La importancia de esa red de relaciones para la construcción de la subjetividad es obvia. Se apoya en tres razones: por la especial plasticidad del recién nacido, por su intensidad (dado que ocurren en un ambiente primario que implica

© Ediciones Morata, S. L

con fuerza a los que en él participan) y por su prolongación en el tiempo, tendencia que se acentúa en las sociedades desarrolladas.

Los adultos buscamos nuestra continuidad, proyectando sobre los hijos y los menores nuestros valores y deseos, nuestra tendencia a sobrevivir y trascender el presente, a mejorarlo en el tiempo futuro que ya no será nuestro tiempo, sino el de ellos. A la infancia no sólo se la ha necesitado para cubrir necesidades en beneficio de los padres o, más recientemente y de manera generalizada, por necesidades afectivas, sino que, a la vez, hemos ido inventando esperanzas para ella. Estas, en la medida en que se han convertido en patrones normativos de nuestra conducta, marcan los discursos con los que damos sentido a las expectativas, comportamientos y proyectos para orientar a los menores.

Un signo de las preocupaciones de los padres por sus queridos hijos, por comprenderlos, orientarlos y hacer que "vayan para adelante" se refleja, precisamente, en el afán de perseguir su bien, convirtiéndose en consumidores importantes de literatura pedagógica, de producciones audiovisuales, audiencia de conferencias, consultores de pediatras, psicólogos y otros especialistas, espectadores interesados de programas de televisión, consumidores de literatura infantil y de juguetes educativos; todo eso para una mejor relación con ellos, para su bienestar. Ahora es la infancia la que educa a los mayores, a los padres que reflexionan y quieren formarse para tener los "mejores hijos", desde el momento en que se opta por tenerlos (incluidos los diagnósticos médicos previos a su procreación), durante el embarazo y en la infancia protegida que tendrán; porque hemos asimilado que del trato que dispensemos a la prole dependerán las satisfacciones que nos proporcionarán a los adultos. La infancia y su crianza ocupan un espacio psíquico importante en los adultos. Por ello, adquieren una fuerte densidad afectiva que contribuye a sustanciarla por sí misma como etapa de la vida en un mundo de relaciones desinteresadas con los más pequeños desde un punto de vista material, pero muy interesadas desde el punto de vista de la afectividad que tanto significa para los adultos-padres. El hijo bueno produce satisfacciones y por ese fin nos imponemos determinadas obligaciones y precauciones. Como ironizaba UNAMUNO en su novela *Amor y Pedagogía,* el futuro genio a ser criado merece un matrimonio deductivo bien planificado, sin que el corazón nos haga perder el pie y caer en el enredo amoroso después del cual tendremos que aceptar lo que de ese acto irreflexivo pueda salir (caso del matrimonio inductivo). El genio no es obra de la naturaleza, sino del arte.

El proyectado hijo ideal, el deseado objeto de la felicidad de los padres, tendrá su proyección en cómo se verá al hijo escolarizado idealmente, transfiriendo a las escuelas la imagen de la vida familiar. Si los padres autoritarios aplaudían los castigos del profesor, las familias ablandadas reclamarán trato parecido en las escuelas. Las clases sociales, en las que esta cultura de la ternura hacia los pequeños se ha instalado, exigen que el trato que se dé a los alumnos en los centros escolares sea una prolongación del de la familia, y hasta puede que se muestren más condescendientes con las dificultades que sus hijos puedan tener antes que ponerse de lado de la institución. No es infrecuente escuchar en los profesores la queja sobre la permisividad de las familias y los efectos de esa actitud en las dificultades para el control de la disciplina e imposición de un clima de exigencia académica. El adulto que teme perder el afecto del menor tenderá a ser condescendiente con sus deseos y timorato a la hora de corregirle. La familia pre-

dominante en un amplio espectro social se ocupa hoy mucho más que en el pasado en tejer la urdimbre afectiva con sus descendientes y quizá les exija menos renuncias a satisfacciones inmediatas en aras de proyectos de futuro. El amor parece haber vencido al orden disciplinante en la familia y este desequilibrio puede hacer más difícil la tarea de los profesores, cuya función es proponer un orden de trabajo que dista de ser satisfactorio para los menores futuros y que reclama renuncias a motivaciones que no pueden satisfacerse. En este sentido las transiciones de ida y vuelta entre el medio familiar y el escolar se notarán más cuanto más cálida sea la vida familiar y más exigentes e impersonales sean las escuelas.

La cultura que ha hecho de la familia el lugar cálido de los afectos supondrá para el sistema educativo y los educadores una exigencia de trato con los hijos-alumnos que chocará probablemente con la frialdad y las nuevas exigencias disciplinantes que en las instituciones escolares se les plantean. Al nuevo medio escolar se le demanda un esfuerzo para continuar en esa labor de promoción o desarrollo de la personalidad infantil —lo que Julia VARELA ha denominado como *pedagogías psicológicas*— que no siempre será fácil de compaginar con otras exigencias de la educación. Cuando la escuela dé buenas noticias sobre el rendimiento del retoño querido, los padres lo sumarán a los motivos para amarlos. Pero será difícil explicarles a esos progenitores ilusionados e identificados afectivamente con sus hijos el fracaso de éstos, que no aceptarán con facilidad, pues esa misma identificación hace que lo sientan como su propio fracaso [8].

Antes de que la psicología infantil o el psicoanálisis advirtieran acerca de la trascendencia de las experiencias tenidas en la primera infancia para el futuro desarrollo, desde finales del siglo xix había quedado establecida en el pensamiento educativo la relevancia para la educación de lo que podríamos llamar la *vía amorosa* de tratar a los niños como oficio maternal.

Desde luego, ese patrón de vida tan "puro" y afectuoso no es sino una abstracción modélica que se cumple en la realidad en mayor o menor medida y de forma distinta según las circunstancias externas, las peculiaridades del contexto inmediato y singularidades personales de los padres, su clase social, etc. Por otro lado, la preocupación amorosa por el bienestar futuro puede transformarse fácilmente —sobre todo en las clases medias y medias altas— en relaciones disciplinante- cuando los amores pugnan con las expectativas de los padres que convierten en exigencias. Por eso es frecuente asistir a situaciones en las que se presenta el conflicto entre el ablandamiento al que conducen unas relaciones amorosas valoradas por encima de las pedagógicas (impositoras de normas) y las exigencias simultáneas de calidad en el trabajo pedagógico que se pide a las escuelas. Nada nuevo, desde luego. Es el viejo reto de la educación que pretende lograr en cada caso el equilibrio inestable entre la transa afectiva con los educandos y la urdimbre del orden necesario para sobrevivir y para bienvivir en las sociedad; es decir entre los principios freudianos del placer y de la realidad, cuya confrontación crea el malestar en la cultura. Éste ha sido el reto también de los reformadores progresistas de la educación, quienes trataron de conjuntar la consideración protectora y amorosa (aunque sólo fuese de amistad) con la emanci-

[8] Es conocido que ciertas familias presumen ante otros del éxito académico de sus hijos, mientras que ocultan la "vergüenza" de sus fracasos.

© Ediciones Morata, S. L

pación que daba la cultura impartida en un clima afectuosamente positivo. Ése es el reto que no quieren abordar los conservadores partidarios de la eficacia de la relación disciplinante, si bien sus críticas son aceptables cuando denuncian la dejación de la misión cultural de la enseñanza por ceder a las ventajas de la blandura afectiva.

La educación de los hijos en las sociedades modernas se vive en el seno de un mar lleno de contradicciones y perplejidad: de afectos incondicionales, de recelos ante todo lo que pueda distanciarnos de los menores, de vigilancia hacia las consecuencias de todo lo que se hace o deja de hacerse por el bien de ellos, de precauciones para no perderlos, de proyecciones para el futuro de los hijos que ellos no siempre aceptarán, de sentimientos de fracaso cuando la realidad no acompaña a nuestras expectativas, de inseguridades acerca de cómo guiar nuestra conducta hacia ellos, de sentimientos de culpabilidad por no habernos comportado de otra forma a como hicimos, de renuncias personales en aras de su porvenir, de ansias de incrementar ingresos para proporcionarles mejores oportunidades restando, paradójicamente, tiempo de estar con ellos, etc. La familia se ha pedagogizado quizá más y antes de lo que lo han hecho las instituciones escolares, al menos en ciertos sectores sociales. Esta condición transforma las vivencias de adultos y de menores en las relaciones familiares, así como sus percepciones acerca de cómo deben tratar al hijo en las instituciones escolares.

Los titubeos del orden familiar, los diversos modelos que manifiesta y que ha mostrado a través de la historia, las relaciones que en ese medio han tenido lugar, tendrán un reflejo más tardío, lógicamente, en las diversas formas de instituirse la educación y en las maneras en las que se plasman las relaciones pedagógicas dentro de ellas. En las escuelas, los "hijos" —ahora *alumnos*— deben servir al interés de una "familia" más amplia y alejada: la sociedad, el mundo del trabajo, el Estado, las iglesias, la producción... Como ocurre en el hogar familiar, donde se les obliga a continuar una determinada tradición profesional, empresarial o estamental, en las relaciones pedagógicas pesará la demanda de la más amplia "familia social" (Estado, pueblo, mercado, sociedad, cultura, etc.). Estas relaciones pedagógicas entre adultos y menores servirán para contribuir al porvenir de la maquinaria social, en función de la cual algunos serán calificados de improductivos; o como continuadores de las generaciones anteriores; en otros casos como motivos de la pérdida del nivel de vida del país. Cuando a la familia numerosa que es el aula acudan nuevos efectivos se les percibirá también como amenaza para la vida cómoda de los profesores y como obstáculo para realizar la actividad placentera de enseñar a gusto. También se quiere tener relación con ellos por el simple deseo de hacerlos objeto del amor pedagógico. Acercamiento amoroso y rechazo, amistad y enemistad, disciplina y actividad placentera, se producen en la escuela como en la familia.

Y aquí surgirá la duda metódica: ¿hasta que punto el modelo de protección de la infancia en la familia, que ha dispuesto un ambiente algodonoso para los cuidados y los afectos, es un medio adecuado para enfrentar los retos de la vida a los que las instituciones escolares están llamadas a responder, incluso una vez que se hayan modernizado y liberado de sus modales autoritarios? ¿Hasta qué punto éstas deben responder al principio del placer y hasta dónde al de una realidad no siempre placentera, que requiere renuncias y el seguimiento de principios marcados por alguna autoridad? ¿Cómo pueden hacer una síntesis entre ambos principios las instituciones escolares, si no lo hacen al mismo tiempo las

familias? ¿Cómo establecer un proceso gradual de transición? ¿No se convertirán los fuertes lazos afectivos en amarres para otras dependencias invisibles que no permitan madurar hacia la independencia personal o que impidan la tolerancia ante las renuncias que serán inevitables en la vida? El nido de algodón puede transformarse en jaula de la que podría llegar a ser difícil salir y volar. La sobrecarga emocional de las relaciones entre padres e hijos tiene tantos inconvenientes como su carencia. Las atenciones prestadas, las renuncias para el bien de los hijos pueden tener un precio tan alto que ellos no podrán devolver. El peligro de un movimiento pendular es evidente.

Como dicen BECK y BECK-GERNSHEIM (1998), citando a HENTIG:

> "El hijo, antaño un regalo de Dios, y a veces también una carga no deseada, se ha convertido hoy para los padres/las madres sobre todo en un `objeto de difícil trato¯.
> (Pág. 234.)

3.3. Ser querido dentro de un orden social. La relación disciplinante

> "Consolidada, por último, la sociedad doméstica con el vínculo de este amor, es necesario que florezca en ella lo que San Agustín llama *jerarquía del amor.* Jerarquía que comprende tanto la primacía del varón sobre la esposa y los hijos cuanto la diligente sujeción y obediencia de la mujer, que recomienda el Apóstol en estas palabras: *Estén sujetas las mujeres a sus maridos como al Señor, pues que el varón es cabeza de la mujer, como Cristo es cabeza de la Iglesia. ...*
>
> Porque, si el varón es la cabeza, la mujer es el corazón, y como aquél tiene la primacía del gobierno, ésta puede y debe reivindicar para sí como propia la primacía del amor".
> (Encíclica de Pío XI, *Casti Connubii. Sobre el matrimonio cristiano,* 1930.)

El cuidado de la más tierna infancia, el descubrimiento del *bebé* como *objeto de la afectividad,* del *deseo* de los adultos, quedó ligado fundamentalmente a la figura de la madre cuidadora, relegada ella por mandato divino a la vida privada del hogar. La madre (el corazón) para el cuidado personal, el padre (la cabeza) para buscar la subsistencia y tomar las decisiones importantes en la familia y respecto del porvenir de los hijos. Un modelo de cuidado de la infancia que se inserta en un sistema social patriarcal más amplio.

Niños y niñas pequeños fueron feminizados en el trato, en la vestimenta indiferenciada. La madre será quien instruya a los hijos en las primeras letras (PERROT, 1989). A medida que el pequeño crezca, irá entrando en el juego de las influencias el padre, cuya relevancia crecerá paulatinamente, sobre todo para con los varones, a través de los que se prolonga la genealogía familiar. Éste es el reparto de papeles en la familia tradicional. La felicidad, que PESTALOZZI cifraba en el cuidado del corazón, se subordinó al tratamiento que se diera a los pequeños, prestando atención, primeramente, a cómo la madre desempeñe la estrecha relación que mantiene con el hijo. De ella depende, porque así se espera, que se realicen las promesas que se cree porta cada hijo, como si en su trato estuviese la posibilidad de una eugenesia psicológica para mejorar la especie. El trato amoroso a los niños se irá insertando en el discurso pedagógico como un rasgo positivo, la mejor cualidad del método de tratar y de enseñar a los menores en las

estrechas relaciones familiares, no sólo como una actitud necesaria de la mujer que hace de madre, sino como su definitoria dedicación en el hogar. Un quehacer para el que se irán proponiendo reglas, definido por expertos, para el cual no sólo se exige a la mujer dedicación de tiempo, sino también cumplir determinadas normas de calidad derivadas de la peculiar reglamentación científica de que es objeto la actividad que desarrolla. El papel de la madre quedaba expuesto a la vigilancia de la sociedad y sometido al discurso de la ciencia.

La importancia dada al lazo afectivo de origen maternal supuso una exigencia de calidad para la pedagogía moderna al darle al trato sentimental cálido un valor esencial, lo cual repercutió en un realce de la centralidad del *sujeto* en la educación. La importancia de los lazos afectivos removía, por un lado, los posos del autoritarismo, al tiempo que, por otro, esa dulcificación complementaba la impronta más racionalista que el espíritu ilustrado había imprimido a la enseñanza. El reto para lograr una modernidad educativa más suavizada ha reclamado el tener que procurar la congruencia de la consideración de la naturaleza del sujeto y las relaciones afectivas respetuosas y cálidas con la enseñanza de la cultura. El que la educación se desarrollara en un clima humanizado se consideró que sería lo más apropiado para fundar las bases de la autonomía y la libertad individuales de los futuros ciudadanos. El pensamiento de PESTALOZZI (1746-1827) expresa bien la importancia de ese nuevo escalón del "ablande pedagógico" en el avance de la orientación moderna de la educación:

> "Madre dichosa, tú te regocijas en los primeros esfuerzos que hace tu hijo, y lo cierto es que son encantadores; fíjate en ellos, no los dejes distraídamente de lado, pues son los gérmenes de su actuación futura, son altamente importantes para ti y para él satisfacerte con estas consideraciones tan fructuosas. Dios ha concedido a tu hijo todas las aptitudes de nuestra naturaleza; pero el asunto principal no queda aún resuelto. ¿Cómo han de usarse ese corazón, esta cabeza, estas manos? ¿Eñ provecho de quién habrán de emplearse? Las respuestas a tales preguntas suponen un futuro de felicidad o de desdicha para esa vida que te es tan querida".
>
> (PESTALOZZI, 1996, págs. 20-21.)

Los lazos afectivos muestran su "utilidad" en las relaciones con los menores, especialmente en las primeras etapas, aunque serán un buen lubricante de cualquier otra relación: para satisfacer otras necesidades inmateriales que los padres y madres irán tejiendo con sus criaturas o para insertarlos en un orden social aceptable, basado en unas reglas. Los progenitores o sus figuras sustitutivas están en las mejores condiciones de aunar el afecto con la disciplina que demanda la observancia de un orden de vida. Amor y exigencia, satisfacer y negar, son dos modos de relación estrecha entre adultos y menores. Es la dualidad del principio del placer y de la realidad antes mencionados. Además de amor y orden, no han faltado otras formas de disciplinar a los pequeños que han ido perdiendo vigencia en el discurso pedagógico: el atemorizar, las penalizaciones, los malos tratos, mutilaciones físicas y psicológicas, castigos, limitaciones al desarrollo de ideas y de conductas y a la utilización del propio cuerpo.

¿Quiénes tienen el poder de proponer y regular el orden, de señalar los caminos y de guiar por ellos a los menores? ¿Quiénes se erigen o son los llamados y reconocidos para hacerlo? Éste es un interesante capítulo de la historia de las relaciones humanas, del trato a los menores, de las maneras de educar en la familia

© Ediciones Morata, S. L.

o en las instituciones; un capítulo que también lo es de la historia de la individuación humana, de la idea de sujeto que tiene una personal idiosincrasia mientras dure la minoría de edad.

En el primer nicho ambiental familiar, la capacidad de influencia sobre los menores debió comenzar a especializarse: las funciones disciplinantes las adoptó en mayor medida la figura del padre. El trato que él da al hijo es más severo, mientras que el de la madre es más afectivo, más blando. Una "especialización" que, documentada ya en la familia en el imperio romano, marca una pauta bastante perdurable en las relaciones educativas entre padres e hijos en nuestra cultura, con todos los matices que queramos, entendiendo que siempre se produce una mezcla de papeles y que hasta pueden encontrarse inversiones de los mismos. Las diferentes formas de influir en los menores y el poder para hacerlo corresponden a la familia y se la reconocerá como legitimada por el derecho a ejercer esas influencias. En ese reducto social, el poder del padre llega hasta disponer sobre la vida, propiedades, matrimonio y destino de los hijos en el derecho romano. Él es el que reconoce o no al hijo. Como señala VEYNE (1988), el padre no "tiene" un hijo cuando éste nace, sino que lo toma y lo acoge o no. Si no lo aceptaba, el niño era expuesto en la calle para que fuera recogido (de ahí el origen del nombre de niños "expósitos"). Los hijos no adquirirán plena independencia ni tendrán todos los derechos hasta que muera el padre.

La legitimidad de este dominio del padre sobre el hijo se fundamentó en un orden extraterrenal, haciendo de los padres los representantes delegados de Dios (del Dios también ambivalente que ama y castiga, siempre vigilante). Así

Los papeles quedaron repartidos: el padre es la autoridad, la madre el regazo de los afectos. "Es deber de los hijos honrar padre y madre", dice el pie de la ilustración. Al padre, mucho más. El hijo en el papel de alumno marcha o regresa de la escuela.
(*Enciclopedia cíclico-pedagógica. Grado medio.* Gerona. Dalmáu Caries. Pág. 570.)

© Ediciones Morata. S. L.

como el Soberano era el representante de la divinidad para todos sus súbditos, el padre lo es de Dios y del Soberano en la familia. Los papeles quedaron repartidos: el padre es la autoridad, la madre el regazo de los afectos. El padre es el principio de la generación, educación y disciplina de los hijos, y de todo cuanto se refiere al perfeccionamiento de la vida humana, como afirmaba Pío XI en su encíclica sobre la educación (*Divini Illius Magistri,* en 1929):

> "Los hijos son como algo del padre, una extensión, en cierto modo, de su persona: y, si queremos hablar con propiedad, los hijos no entran a formar parte de la sociedad civil por sí mismos, sino a través de la familia, dentro de la cual han nacido".

En la familia se fragua el paradigma por excelencia para educar las raíces del sujeto como individuo y como ser social en nuestra cultura; un modelo que el régimen premoderno y las enseñanzas de la Iglesia elevaron a paradigma modelo por excelencia, confiando su dirección al "cabeza de familia". La doctrina y tradición cristianas en el siglo xvi lo plasmaban muy claramente en el Catecismo que, con modificaciones diversas, tuvo vigencia durante varios siglos. El cuarto de los *Mandamientos* ("Honrarás a tus padres") amplía su mandato desde los padres hasta cualquier otra figura que represente la autoridad y a los mayores en general, por su edad, saber y posición social. El poder de los adultos cobra de esta manera una legitimidad moral que se interioriza, abarcando el cuerpo, la mente y el deseo.

"El cuarto (Mandamiento de la Ley de Dios)
Honrarás padre y madre.
Sobre el cuarto Mandamiento os pregunto:
¿Quién se dice con verdad honrar a sus padres?
Respuesta: Quien los obedece, socorre y reverencia.
Pregunta ¿Qué promete Dios a los que honran a sus padres?
R.: Vida larga y feliz, y después la gloria eterna.
P.: ¿Quiénes otros son entendidos por padres, además de los naturales?
R.: Los mayores en edad, saber y gobierno.
P.: ¿Qué deben los padres naturales a sus hijos?
R.: Sustentarlos y doctrinarlos, y darles estado no contrario a su voluntad.
P.: ¿Quiénes son nuestros padres espirituales?
R.: Los Obispos y Sacerdotes, y aquéllos que nos instruyen.
P.: ¿A quién más obliga a obedecer ese Mandamiento?
R.: Al Rey, que está en lugar de Dios, y también a sus Ministros.
Encomiéndese la obediencia, amor, y lealtad debida al Rey nuestro Señor, el cual hace las veces de Dios sobre la tierra, y es Padre, Protector y Defensor de todos sus vasallos.
P.: Los casados con sus mujeres, ¿cómo deben haberse?
R.: Amorosa y cuerdamente, como Cristo con la Iglesia.
P.: ¿Las mujeres con sus maridos?
R.: Con amor y reverencia, como la Iglesia con Cristo.
P.: Los amos con los criados, ¿cómo?
R.: Como con hijos de Dios.
P.: Los criados con los amos, ¿cómo?
R.: Como quien sirve a Dios en ellos.

(Del *Catecismo de la doctrina cristiana* por RIPALDA [9]).

[9] El original procede del Padre RIPALDA (1535-1618) al que se añaden aportaciones de Antonio DE LA RIVA (1752-1834), 1997. Madrid. Editorial Maeva.

© Ediciones Morata, S. L.

El poder de los padres sobre los hijos comenzó siendo absoluto, como el del monarca sobre sus súbditos. Sólo a la divinidad cabe darle cuentas de sus actuaciones. Ellos son los administradores de los premios y castigos que tratan de encauzar al hijo-súbdito en la ley moral natural cuya vigilancia tienen encomendada. Como el general que, en campaña busca un fin que él dice encarnar, ejerciendo el poder sobre vidas y pertenencias del soldado, así también el padre retiene la *patria potestad* que es la autoridad —el poder— de que dispone sobre sus hijos no emancipados con arreglo a las leyes. (*Patria* tiene la significación original de territorio, y *potestad viene* del latín *potestas,* que significa dominio, poder, jurisdicción o facultad que se tiene sobre algo o alguien. El hijo es como una prolongación de la propiedad sobre la tierra de nacimiento.) UNICEF denuncia en el informe *Matrimonio Precoz. Niñas esposas* (2001) la pervivencia en el mundo del matrimonio forzado de millones de niñas convenido por sus padres.

La figura del padre, tanto en la sociedad civil como en la familiar, para tradicionalistas y revolucionarios, ha sido resaltada como algo fundamental a lo largo de la historia en nuestra cultura y, aunque atenuada, sigue siéndolo en nuestros días. El padre que representó al Estado, al orden y la razón (dueño y señor, propietario, patrón y protector) será quien domine legal y psicológicamente a la familia, por ley divina, natural o por los códigos legales. Es dueño del espacio público y del privado, del lugar material, y quien decide qué relaciones familiares pueden ser explícitas y cuáles han de ocultarse. Un dominio que se extiende a la servidumbre cuando la hay, a la esposa y a los hijos, que no disminuyó con el asentamiento progresivo de una cultura sustentada más en la relación afectiva más profunda y manifiesta hacia la infancia. La ternura encontrará un lugar en el padre, pero dentro de un espacio dominado por las relaciones de poder, de dependencia y de temor, creando esa relación tan contradictoria entre seres desiguales que se quieren en un clima cargado por la distancia de sus papeles. Unas relaciones que muestran variaciones importantes entre la burguesía y las clases populares, entre el campo y la ciudad, según las creencias religiosas, el nivel cultural, bien se trate del hijo o de la hija. Matar al padre, aunque sea sólo simbólicamente, como en el caso del complejo de *Edipo,* será la única forma de que los hijos proclamen su independencia.

Es muy larga la tradición de tomar esa relación padre-hijo como fundamento del orden social. Desde KANT hasta PROUDHON, con el apoyo decidido de la Iglesia, se ha venido imponiendo y proponiendo el papel del padre como algo decisivo en el mantenimiento del orden familiar y social (PERROT, 1989, pág. 131). Como dice DONZELOT (1979, pág. 58), las relaciones padre-hijo no tienen el carácter de una relación estrictamente política, pero al cargarla de autoridad y poder sobre el hijo, lastra a dicha relación con el fin de dominarlo y lograr la pacificación y moralización que requiere el orden social. El padre viene a ser una especie de representante del Estado que vigila y conduce al menor en la vida cotidiana; es el eslabón que ha de facilitar el paso desde el sometimiento a la autoridad abstracta, de la imposición de las normas hasta su interiorización. Disciplina y moraliza, educa, en nombre del orden social representado por el Estado. Si no cumple adecuadamente la misión que en él se delega, se le podrá quitár la tutela del hijo. La evolución de las relaciones familiares hacia formas menos duras colabora de este modo a la aparición del Estado liberal moderno, como señala DONZELOT. La disciplina y control de los individuos en las sociedades más liberales no puede asegu-

© Ediciones Morata, S. L.

rase con el vasallaje, sino con una vigilancia suave que se encomienda a las familias, a la *patria potestad.* El padre es para el hijo lo que el Estado es para el súbdito. Con el nuevo orden que surge de la Revolución Francesa, el cuidado del hijo adquiere un nuevo valor: el de preservar y hacer germinar la semilla de la que depende el futuro mismo de la nación. Cuando el súbdito cambie el tipo de dependencia que mantiene respecto del Estado y se convierta en ciudadano, la autoridad del padre se transformará de igual modo y el Estado será entonces el que garantice la seguridad de los hijos frente a los abusos de la autoridad de los padres, y el que suplirá sus limitaciones con las políticas sociales, ya que los niños son los que aseguran el progreso de todos.

El estudiante en las relaciones pedagógicas premodernas —aún no del todo desterradas— tuvo ese mismo papel de súbdito, en este caso bajo la *potestas* de profesores y cuidadores que ocupan el papel del padre, cuando a la escuela se le encomienda sustituir a la familia y preparar para la sociedad. La evolución del estatus del estudiante es deudora de la evolución de los menores, en tanto que hijos, y del cambio que supuso el paso de súbdito a ciudadano.

Cuando se cobró conciencia de la importancia de la educación para el porvenir de la sociedad, la autoridad se convierte en algo más abstracto, no tan directamente ligada a personas. La infancia es vista en relación a un destino, sea ultra terrenal o mundano, material o espiritual, y queda subyugada a las restricciones que ese fin externo impone. La escuela será, por un lado, el lugar en el que el Estado moderno centrará su acción educadora, para lo cual reclama la colaboración de los padres o, sencillamente, les obliga a ingresar a los hijos en ella. Por otro lado, pasará a ser el ambiente en el que los padres delegan la guarda y el cuidado de sus queridos pequeños. Con la movilidad que se instala en la sociedad tras la revolución industrial, el hijo bien "cuidado" será visto también por los padres como un seguro para no descender en la escala social y también para ascender: es el futuro productor, reproductor, ciudadano y soldado. La infancia, como señala **PERROT** (1989, pág. 154), es una de esas zonas límite en la que lo público y lo privado se bordean y se afrontan, no sin violencia, sobre la que se vuelcan discursos y se generan intereses contradictorios.

Forma parte del sentir común de los adultos el considerar que los profesores y profesoras son los llamados a intervenir en el desarrollo de los menores, porque las relaciones pedagógicas que mantienen con éstos son, al fin y al cabo, prolongaciones culturales de las relaciones paterno y materno filiales. El menor es el no-adulto a ser guiado y dominado por sus mayores. Ha sido tan "natural" esa relación y el establecimiento de ese poder, entendidos a su vez como prerrogativa, primero, y después como responsabilidad y deber hacia los menores, que el adulto llega a creerse en que es él quien sigue manteniendo esa capacidad de influencia de forma directa. Aunque ya vimos lo que han cambiado las cosas.

CAPÍTULO IV

Las raíces culturales del *orden escolar* en el que adquiere sentido ser *alumno*

La institución escolar y las prácticas que en ella se desarrollan no nacieron ni son sólo escenarios del desarrollo, donde los actores pueden mejorar o fracasar en sus actuaciones, sino que los modos de vivir en ellas son los que hacen al actor. El niño va a la escuela y ésta hace al niño.

Vamos a adentrarnos, aunque sea de manera no muy detallada, en la búsqueda de rastros que nos den idea de cómo se ha construido la categoría que hoy llamamos *alumno* en el marco de la escuela. Como ser que está en el aula, tal como ahora lo conocemos y nos lo representamos, es una invención tardía que surge con el desarrollo de los sistemas escolares (DUSSEL y CARUSO, 1999).

Las familias, voluntaria o forzadamente, apartaron a los niños y más tarde a las niñas de la sociedad de los adultos, convirtiéndolos en alumnos y alumnas. Ser *alumno* es *ser estudiante* (el que estudia) o *aprendiz* (el que aprende); son categorías descriptivas de una condición que se supone lleva adheridos determinados comportamientos, reglas, valores y propósitos que deben ser adquiridos por quien pertenece a esa categoría. Creadas, propuestas e impuestas dichas categorías por los adultos en el marco de la institución escolar, que impone sus propias reglas, proporcionan una nueva identidad a quienes tienen esa condición que es reconocida socialmente. La forma en que realicen las funciones que tiene esta institución y su acomodo al papel que se espera de los menores determinarán la valoración que de ellos harán los adultos. Ser alumno es una manera de relacionarse con el mundo de los adultos, dentro de un orden regido por ciertos patrones, a través de los que ellos ejercen su autoridad, ahora con la legitimidad delegada en las instituciones escolares. Es una de las formas modernas fundamentales del ejercicio del poder sobre los menores. Como sugiere POPKEWITZ (1998), no podemos perder de vista que nuestro objetivo es siempre la conquista del alma infantil.

La relación pedagógica tiene una peculiaridad esencial: a través de ella queremos que los menores aprendan determinadas cosas, habilidades, hábitos, conocimientos, valores y comportamientos, los sometemos a un determinado ritmo, etc. Esta relación especializada entre adultos que enseñan y menores que

aprenden, desgajada de las relaciones familiares tuvo su historia, sobre la cual conocemos algunos eslabones y desconocemos otros muchos.

Si la condición de niño o de infancia no existe como una figura homogénea sino que hay formas diferentes de vivirla, tampoco la condición de alumno lo es, pues esa situación la vive de muy desigual manera cada uno. Las formas distintas y desiguales de vivir la infancia —en razón de clase social o de género, por ejemplo— se corresponden con modos no equivalentes de experimentar la escolaridad. Se es alumno en escuelas privadas y públicas, en unas que son más liberales que otras, en centros mejor o peor relacionados con la comunidad; hay enseñanzas profesionales, artísticas y de carácter más académico; existe enseñanza para alumnos con necesidades especiales; ha habido una escuela para niños y otra para niñas, etc. Esa precaución ante la heterogeneidad de la experiencia escolar nos debe llevar a un entendimiento matizado de lo que supone ser alumno como individuo singular y como subconjuntos.

Uno de ellos, que representa a la mitad de la población, es el de las mujeres. La figura del alumno y toda la cultura que la define ha sido una construcción referida antes y en mayor medida a los varones que a las mujeres en la historia de la escolarización. La mujer accede al sistema educativo prácticamente en la era moderna, mucho más tarde que los varones, y cuando penetra en él lo hace en un subsistema diferente creado para ella, segregado del de los varones. La coeducación en España es una práctica de implantación tardía [1] y todavía hoy quedan algunos reductos en colegios privados de carácter confesional en los que no se lleva a cabo. Superados los planteamientos tradicionales de carácter moral para mantener a las mujeres separadas de los varones en escuelas distintas, no dejan de aparecer nuevas argumentaciones, ahora de carácter "científico", para dudar de la conveniencia de la coeducación, que plantean la sospecha de que se esté produciendo una disminución de los resultados escolares a corto plazo en las clases mixtas en el grupo de los varones (RioRDAN, 1990).

Ser niña ha supuesto recibir una educación distinta y discriminadora en tanto que mujer; desigualdad que no es sino el reflejo de otras desigualdades entre los

[1] Así por ejemplo, fue en 1931, cuando el primer Gobierno Republicano abolió los institutos de segunda enseñanza para niñas y los hizo mixtos, si bien en los colegios católicos la coeducación era considerada como una práctica contraria a la voluntad de Dios y moralmente peligrosa. La encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI (31 de diciembre de 1929) la condenaba expresamente: "El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los dos sexos solamente en la unidad del matrimonio, y gradualmente separada en la familia y en la sociedad. Además, no hay en la naturaleza misma, que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos. Éstos, conforme a los admirables designios del Creador, están destinados a completarse recíprocamente en la familia y en la sociedad precisamente por su diversidad, la cual, por lo mismo, debe mantenerse y fomentarse en la formación educativa con la necesaria distinción y correspondiente separación, proporcionada a las varias edades y circunstancias. Principios que han de ser aplicados a su tiempo y lugar, según las normas de la prudencia cristiana, en todas las escuelas, particularmente en el periodo más delicado y decisivo de la formación, cual es el de la adolescencia, y en los ejercicios gimnásticos y de deporte, con particular atención a la modestia cristiana en la juventud femenina, de la que gravemente desdice cualquier exhibición y publicidad.

Recordando las tremendas palabras del Divino Maestro: "¡Ay del mundo por razón de los escándalos!, estimulamos vivamente vuestra solicitud y vigilancia, Venerables Hermanos, sobre estos perniciosísimos errores que con sobrada difusión se van extendiendo entre el pueblo cristiano con inmenso daño de la juventud".

Tabla 4.1. *Rasgos que sirvieron para distinguir a las alumnas*

Aspectos	**Rasgos que se creyeron y han sido diferenciadores de las "alumnas"**
Cualidades supuestas a las mujeres en general en el pensamiento tradicional.	Se las creyó poseedoras de menor capacidad de abstracción que los varones. Más débiles de carácter que el varón. Se pensó que en ellas predominaba la afectividad sobre la racionalidad, estando mejor capacitadas para las relaciones interpersonales.
Destino como seres adultos: a) En la vida pública.	Menos frecuente la incorporación al mundo del trabajo fuera del hogar. Desempeño de trabajos de inferior cualificación. Remunerada por debajo del varón en idénticos trabajos. Menos presencia en la vida pública, la política y los puestos directivos, etc.
b) En la vida privada.	Ser buena esposa y madre como destino en la vida adulta. Cuando se incorpora a la vida pública tiene que simultanearla con su dedicación al hogar.
Implicaciones educativas de esas concepciones tradicionales	
Escolarización: niveles y especialidades.	Ha accedido más tardíamente que los varones a la escolarización en sus diferentes ciclos. Cuando se incorpora lo hace a unas especialidades de menor relevancia social y académica: títulos profesionales feminizados. Tradicionalmente fue relegada en la familia cuando había que establecer prioridades entre ella o el hermano varón.
Contenidos del currículum.	Comienza su andadura histórica como alumnas recibiendo una educación con contenidos diferenciados acomodados a su destino en la vida familiar privada: asignaturas relacionadas con las labores del hogar, etc. El medio social que la rodea les transmite un nivel de expectativas más bajo que el varón. Hasta se previeron libros especiales de lectura para ellas, actividades académicas "propias de su sexo", etc.
Otros contenidos de socialización: a) Actividades no académicas en los ambientes escolares. b) Actividades diferentes en los ambientes extraescolares.	Juegos diferenciados relacionados con el rol social asignado a su condición de mujer y con las capacidades personales que se le presuponen: de carácter físico, intelectual, etc. Protegerla de los peligros, reales o imaginarios, en razón de su sexo. Negación de la coeducación. Práctica de las tradicionales labores en casa simultaneadas con la escolaridad. Participación controlada en la vida exterior a la familia y a la escuela.

© Ediciones Morata, S. L.

sexos, a la vez que actúa como reproductora de las mismas. Una discriminación que se produce incluso a través de la feminización del profesorado, si son las mujeres docentes las que asumen y reproducen su papel tradicional de "madre cuidadora" en el trato con los alumnos y alumnas. Como vimos, la mujer en la edad moderna accede a los diferentes niveles educativos con notable retraso respecto de los varones. Hoy, aunque se han dado pasos importantes hacia la igualdad en el acceso a la escolaridad, todavía subsisten discriminaciones en contra de las mujeres en las imágenes que de ellas se dan en los contenidos de los libros de texto (BLANCO, 2000), en el trato personal, al final del recorrido escolar cuando tratan de ingresar en el mundo laboral, etc. En la Tabla 4.1 se relacionan los aspectos más relevantes en torno a los que se producen las discriminaciones en la educación de las mujeres.

4.1. La evolución del papel de los adultos especializados en el cuidado y educación de los menores. La protoprofesión de enseñar

Si el alumno es quien es educado y enseñado, la constitución de esa figura debe ser paralela a la de los que desempeñan las funciones recíprocas: la de quien le educa y enseña. El profesorado es una figura que resulta de la acumulación de cuatro procesos históricos. *En primer lugar,* como suplente que irá asumiendo el papel de los padres en el cuidado, guía y educación de los menores pertenecientes a la burguesía y, más tarde, a las clases altas. *En segundo lugar,* como sustituto encargado de cuidar, vigilar y moralizar a los hijos de las familias que no pueden o no quieren desempeñar esa función. *En tercer lugar,* como "especialista" que asume el cuasi monopolio de la difusión de unos saberes que se fueron imponiendo como más útiles, prestigiosos y legítimos (fundamentalmente los que tienen como llave de acceso la lectura y escritura), en detrimento de otros. *Finalmente,* como figura laica que asume en nombre de la sociedad, representada por el Estado, las misiones de educar y difundir un determinado proyecto cultural al servicio de los intereses generales de aquélla. No fueron ni son solamente los profesores los encargados de esas misiones, aunque ellos se hayan constituido como el colectivo que concentra en mayor medida su desempeño fuera de la familia, como "maestros" de un oficio o gremio formalmente reconocido por la sociedad.

El proceso de delegación de las funciones de educar y enseñar a los menores desempeñados por la familia, las iglesias y la sociedad en las instituciones escolares y, concretamente, en los profesores— ha tenido, lógicamente, un largo proceso de evolución. En el transcurso de ese proceso aparecieron diversas figuras que se dedicaron a enseñar y educar a los menores: maestros artesanos, clérigos, amanuenses (personas que escriben a mano, copian escritos o escriben lo que se le dicta), escribanos (los que estaban autorizados para dar fe de las escrituras y demás actos), pendolistas y calígrafos (dedicados a escribir con letra elegante), músicos, personas que enseñan idiomas, costureras, sastras y bordadoras (para las niñas), etc. Aún hoy, por ejemplo, la formación profesional es una práctica que no está del todo recluida en las aulas y se duda de que sea conveniente hacerlo.

El diccionario de la RAE todavía conserva para la palabra *pedagogo* el significado de "hombre encargado en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación", junto al inusual sentido —hoy-- de "el que anda siempre con otro, y lo lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer". Desde la época romana, las personas que constituyen las primeras figuras de lo que será la función especializada diferente a la de los padres para influir sobre el menor muestran la ambigüedad de la mezcla entre la continuidad de la relación maternal afectiva de la nodriza y la severidad más propia del padre, pues su misión es la de sustituir o prolongar, según se mire, a ambos. Deben cuidar a los menores, tener estrechas relaciones afectivas con ellos, al mismo tiempo que van templando el carácter. La *nodriza* o ama de cría amamanta, cuida y quiere como la madre. La *institutriz* (la que instruye en el hogar) es un miembro más de la familia, a la vez que de la servidumbre, vive a ratos con unos y otros, enseña dentro del espacio familiar, extiende el cuidado a la vida de los niños fuera del estricto perímetro de la casa señorial, y se relaciona con aquéllos con el cariño propio de madre y con la disciplina "paternal" que exige la enseñanza. Es un papel a caballo entre la madre y la maestra, entre el oficio profesionalizado asalariado y el servicio doméstico, ejercido en un espacio-tiempo protoescolar en el medio familiar, que empieza a diferenciar funciones educativas entre la familia y los ambientes externos donde actúan las personas especializadas.

El "profesor de clases particulares" a domicilio es aún hoy un remedo de estas figuras pedagógicas premodernas, en el sentido de que representa eslabones intermedios entre quienes cuidan o enseñan a los menores en el espacio familiar y el "especialista" que lo hace en un espacio singularizado como maestra, profesor o cuidador [2]. La *institutriz* no es, necesariamente, maestra, aunque sí deberá ser una persona culta y de conducta ejemplar. El *pedagogo* era el que instruía y educaba a los niños en las familias importantes (antes de entenderlo como persona versada sobre la educación). El *preceptor* (para saberes ya más elevados y especializados, quien, en principio, enseñaba gramática latina) es quien cuida, educa y disciplina como el padre. El *tutor* es la persona que vela por el cuidado de otra no capaz, sustituyendo a los padres.

El maestro y maestra de la etapa primaria que combinan las funciones de cuidado y de enseñanza y, poco a poco, de manera más clara asumen el papel disciplinante del padre, se van acrisolando en una determinada imagen de lo que se entenderá por profesionalidad docente [3]. Los estilos de ejercerla pueden ser más extensos y abiertos (contemplan más ampliamente las necesidades del menor como persona) o más cerrados (se centran más en las tareas en las que institucionalmente se ha especializado la escuela).

[2] Un último eslabón de esa cadena evolutiva puede apreciarse aún hoy en el paisaje urbano de las zonas rurales españolas, en las que podemos ver la escuela de ladrillo rojo que tiene el aula en la planta baja y la casa del maestro o de la maestra en la parte superior. Un ejemplo de representación de la separación, aunque manteniéndose yuxtapuestos los espacios, de la vida familiar y la enseñanza para los profesores. El motivo de esta disposición era el de ofrecer "vivienda digna" cuando la vecindad no podía proporcionarla.

[3] No en vano la concurrencia de mujeres y de varones como profesores presenta un determinado perfil característico en los distintos niveles del sistema educativo. La mujer predomina en el profesorado de educación infantil y primaria, siendo minoritaria en el profesorado de enseñanza superior. No quiere decirse que el modelo educativo propio de cada nivel sea el que selecciona el género dominante, sino que tal concomitancia es definida por los mismos intereses, por la misma cultura.

Las figuras de adultos-educadores que se van especializando en la asistencia, cuidado, vigilancia, enseñanza y guía de los menores desempeñan "oficios" que comenzaron a ejercerse en el seno de familias nobles y, más tarde, de la burguesía, bajo la vigilancia directa de los padres, y se fueron diferenciando progresivamente de ellos.

El caso de la *institutriz,* primero, y después de la *maestra* de educación de niñas y de los párvulos, prolongando la función de cuidado de la madre, es un ejemplo evidente de cómo en el ambiente escolar suple al hogar. FRÓEBEL, el creador de los *kindergarten* en el siglo xix, consideraba que la mejor profesora para los niños pequeños era una "madre concienciada", considerando, la buena maestra debe adquirir y utilizar las condiciones naturales de las buenas madres. Se establecía de ese modo no sólo un modelo educativo para niños y niñas, sino que, además, se prolongaba el papel familiar de la mujer en el rol de las maestras. El considerar la primera enseñanza como si fuera la continuidad de maternidad y la creencia de que es beneficioso para los alumnos tratarlos con actitudes maternales derivan, seguramente, del asentamiento del modelo de madre de la clase media en el siglo xix (STEEDMAN, 1986). Por lo menos así quedó asentado en el discurso, que después se extendería a los niños pobres, pues en esos momentos se consideraba ya a la escolaridad como una forma de compensación de necesidades de carácter físico y emocional, aunque esta actitud estuviese motivada en sus comienzos más por un sentimiento filantrópico que por razones de justicia. El hijo o la hija queridos y tratados con ternura en la familia se convierten en modelos para cuidar y educar a los alumnos más pequeños, paralelamente a como la madre solícita y cariñosa pasaría a convertirse en el modelo de la maestra de párvulos. STEEDMAN afirma que, a principios del siglo xix, la mayoría de profesores de niños aún son varones; el papel de la mujer en la enseñanza se limitaba al de la esposa, hija o hermana del maestro. Es en el primer tercio del xx cuando tiene lugar la feminización del profesorado de niños pequeños, lo cual contribuye definitivamente a afianzar el estilo maternal "más blando" en la enseñanza[4]. Otras razones pueden haber colaborado a esa feminización y el consiguiente asentamiento del sello maternal en la enseñanza. Como ha señalado APPLE (1989), en la incorporación de la mujer al trabajo asalariado se pueden detectar dos divisiones que son motivo de discriminación: una vertical, al desempeñar un trabajo que es peor considerado y menos remunerado; la otra horizontal, al hacerlo en profesiones de menos prestigio social. De esa suerte, las tareas desempeñadas por las mujeres son más susceptibles de ser controladas.

Al final, lo cierto es que la prolongación del modelo maternal que se instaló como principio de la *educación buena* en el discurso pedagógico (dando al trabajo de los profesores y profesoras un carácter asistencial) y las actitudes favorables a un trato más afectuoso, que tienden a caracterizar a la práctica de la primera

[4] En España, un 62,7% del profesorado no universitario son mujeres. La feminización es más alta en los niveles más bajos del sistema educativo y ligeramente superior en la enseñanza privada (65,9%) respecto a la pública (61,6%). En Educación Infantil y Primaria el porcentaje de mujeres es del 76,6%, en Secundaria y Formación Profesional del 51,5% y en la Educación Especial el *77%. (Las cifras de la educación en España 2001.* Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002). Al estar menos remunerada la enseñanza pública en nuestro caso, se cumple la doble desigualdad que señalaba APPLE como característica del trabajo de las mujeres.

© Ediciones Morata, S. L

enseñanza, han supuesto una aportación definitiva para la consideración del alumno como sujeto. Un vector que marca una tendencia que se extendió a la enseñanza primaria, que en sus comienzos tuvo una clara función de acogida, preservación y moralización. La estela de ese rasgo "amable" de la educación conectará con el discurso psicológico que ha predominado en el siglo xx, convirtiendo al alumno en las primeras etapas de la escolarización en objeto de atención prioritaria. Este vector "maternal" incorporado al discurso y en las prácticas educativas ha moderado la fuerza de la tendencia disciplinante y moralizadora que tuvo y sigue teniendo la educación en las escuelas, en contraste también con la orientación académica dominante hasta hoy en los centros educativos.

En el caso de la enseñanza elemental, hasta que en el siglo xix se desarrolla la escolarización masiva, los pequeños que aprenden las primeras letras son los que van al hogar del profesor, trasladándose aquella función del criado (ama o institutriz) que cuida a los pequeños a un medio familiar "especializado en la enseñanza". Lo que hoy entendemos por *alumno* es la condición de un menor que va surgiendo a medida que la familia se va desprendiendo de funciones que tomarán otras figuras especializadas, primero dentro del hogar en el caso de las clases sociales favorecidas, después, poco a poco, fuera de él para todos. Precisamente, la palabra "alumno" recoge ese significado de ser alguien que vive fuera del hogar familiar: "Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este". En el siglo xvii se usaba para denominar a quien "es criado y sustentado por otro como el hijo, el criado, el pan y aguado" [5]. Se trata de una figura que refleja el paso del ser cuidado por la familia como hijo a ser asistido por la escuela como alumno bajo la mirada de otros adultos y en un régimen de vida de socialización y de vigilancia nuevos.

4.2. Soldados, fieles y "mujercitas": El control de los individuos

Tres variaciones de una misma música:

Artículo primero: de la entrada a clase y del comienzo de la clase.

1. Se abrirá siempre la puerta de las Escuelas a las siete y media por la mañana, a la una por la tarde.
2. Los escolares dispondrán de media hora para reunirse, así por la mañana como por la tarde.
3. Se cuidará que no se amontonen en la calle donde está la Escuela, antes de que se abra la puerta, y de que no hagan ruido gritando o cantando.
4. No se tolerará que se diviertan en ese lapso de tiempo corriendo o jugando por los aledaños de la Escuela, ni que molesten de modo alguno a los vecinos. Por el contrario se procurará que marchen con tal recato por la calle donde se encuentra la Escuela, y que permanezcan luego ante la puerta esperando a que se abra, con tal compostura, que puedan edificar a los transeúntes.
5. El primer maestro o inspector de las Escuelas encargará a uno de los escolares más juiciosos que observe quiénes hacen ruido mientras se reúnen. Este escolar

[5] Sebastián de Covarrubias, (1611), *Suplemento al Tesoro de la Lengua Española Castellana.* Editado por Ediciones Polifemo, Madrid, 2001.

© Ediciones Morata, S. L.

se contentará con observar sin hablar e informará luego al maestro de lo que haya ocurrido, sin que los otros puedan percatarse de ello.

6. Cuando se abra la puerta se cuidará de que los niños no entren en tropel sino que lo hagan pausadamente uno detrás de otro.

7. Al entrar en la Escuela, todos los escolares caminarán tan suave y pausadamente que no hagan ningún ruido; teniendo su sombrero en la mano, tomarán agua bendita, y después de hacer la señal de la cruz irán directamente a sus clases.

8. Los que pasen por otras clases para ir a la suya, no se detendrán en ninguna por ningún motivo, bajo pretexto de hablar con alguno, aunque fuese su propio hermano.

9. Se les inspirará que entren en sus clases con profundo respeto en atención a la presencia de Dios. Al llegar al centro harán una profunda reverencia al Crucifijo y saludarán al maestro, si está presente, se pondrán de rodillas para adorar a Dios y rezar una breve oración a la Santísima Virgen. Una vez terminada se levantarán, repetirán la reverencia al Crucifijo y el saludo al maestro e irán pausadamente y sin ruido a su sitio ordinario...

10. Llegados a su puesto permanecerán quietos en él, sin dejarlo por ningún motivo, hasta que haya entrado el maestro.

11. Los maestros advertirán que quienes hablen o hagan ruido en la clase durante su ausencia serán castigados rigurosamente, y que no se perdonarán nunca las faltas que cometan contra el silencio y buen orden durante ese tiempo.

12. Desde que los alumnos entren en clase hasta la llegada del maestro, los que saben leer estudiarán el catecismo, en voz tan baja que no se oigan unos a otros, y que no se perciba ningún ruido en la clase. Los que todavía no saben leer y no son capaces de aprenderlo de memoria se aplicarán a estudiar su lección.

(Extracto de la *Guía de las Escuelas Cristianas* de LA SALLE.)

"El servicio militar y luego el escolar son formidables máquinas de urbanización y de formación para el trabajo asalariado, doméstico, a través de la inculcación de hábitos de vida colectiva, de movimientos de conjunto, y sobre todo de la obediencia que inculcan en los cuerpos de cada uno".

(QUERRIEN, 1979, pág. 41, reflejando un pensamiento de JULES SIMON de 1867.)

"Cuatro veces al día se sube a la clase: diez minutos; cuatro veces al día se sale: cinco minutos. En total, una hora cada día —la sexta parte del tiempo de escuela— se aprende a atender, a obedecer, a alinearse. Puede ser útil.

Cada seis años de escolaridad, uno de maniobras: socialización, aprendizaje necesario, obligaciones indispensables en toda vida social, educación del ciudadano..."

(OuRY y PAIN, 1975, pág. 19.)

En el siglo xviii el orden social moderno ya no puede apoyarse en el establecimiento de vínculos de dependencia del ciudadano libre con la figura del soberano todopoderoso que mantiene el orden social y la cohesión de la unidad política. La adhesión obligada garantizada por la coerción de la fuerza se tiene que sustituir por la convicción del sujeto basada en la racionalidad, quedando a salvo la dignidad del individuo, como defiende el nuevo espíritu ilustrado. La nueva ciudadanía requiere inculcar en los sujetos el respeto por las leyes y por el orden social gracias a la interiorización de los principios que se defienden, sustituyendo la imposición por el autocontrol. La disciplina deberá actuar fundamentalmente sobre la conducta a través de la modelación de la subjetividad, transformando el yo que deberá guiarse por motivos razonables. Juristas, magistrados y filósofos,

durante la segunda mitad del siglo xviii, clamaron en contra de los suplicios y castigos cruentos propios del poder tiránico y abogaron por el establecimiento de un poder de los jueces que sea menos arbitrario, y por otras formas de castigo. El transgresor lo es de un orden social necesario y no del poder despótico. El temor a la ley sustituye al que se tenía hacia el soberano.

Filósofos como KANT (1724-1804), por otro lado, dibujaban la imagen de un individuo libre y autónomo que piensa por sí mismo y ejerce la tutela sin dirección exterior: el saber le dará poder sin dejar de reconocer la necesidad de la disciplina del esfuerzo para extraer de sí mismo las disposiciones naturales de la humanidad que llevamos cada uno, sin apartarle de su destino. Frente a la barbarie, las leyes deben infundir el respeto hacia ellas, haciendo sentir su poder de coacción. Ese orden interiorizado que se somete a los preceptos de la razón será una prioridad de la educación que, para KANT, es ante todo disciplina e instrucción. La disciplina se convierte en el precio que hay que pagar por la libertad.

> "Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos".
>
> (KANT, 1991, pág. 30.)

La nueva sociedad que se alumbraba apoyada en la ley y la razón, en la que el orden tiene que depender de la transformación de los sujetos, debía buscar tecnologías de control nuevas que, a modo de poderes invisibles autoimpuestos, guiasen a los sujetos en sus vidas. La escuela será un lugar privilegiado para aplicar esas nuevas tecnologías, así como las cárceles se concibieron como lugares de reeducación. El poder disciplinario que era personificado por la figura del padre (una especie de soberano absoluto en la familia) lo asumieron los profesores y fue eficazmente sustituido, con creces, por las reglas de la institución escolar, que será la encargada de desarrollar el control que FOUCAULT definía como la política del detalle, tal como ya se comentó. La regulación minuciosa de los pasos y momentos al entrar en los espacios escolares de las Escuelas de La Salle a comienzos del sigo xviii, nos muestra con toda claridad la preocupación por el orden como un valor absoluto. Vivir en sociedad, ser miembro de cualquier organización o permanecer dentro de una institución exige, necesariamente, observar y someterse a algunas reglas, respetar un orden y mantener la disciplina a la que nos obliga la consecución de los fines propios de esas empresas.

Cuando se participa en ellas voluntariamente y en las actividades que les son propias, no significan violencia alguna para los participantes, pero sí pueden provocarla cuando están forzados a vivir y permanecer en ellas, realizando actividades que, al no ser necesariamente de su interés, tendrán que ser exigidas de forma obligatoria. Cuanto más alejadas estén las actividades respecto de los intereses de los estudiantes, con más empeño deberá operar el orden impuesto. En este caso, el orden, las reglas y las instituciones tenderán a someter a los individuos, pues sólo pueden mantenerse exigiendo una disciplina forzada, aunque el orden no sirva a fin alguno que no sea él mismo. Acostumbradas las instituciones a no ser contestadas o a imponerse sin la resistencia suficiente, no habrá motivo para revisar el orden impuesto. La *obligación* es la forma de reclamar la adhesión

elemental en una institución ineludible. Más allá de este mandato, los sujetos se adherirán a ese orden en la medida en que allí encuentren la satisfacción a sus necesidades de expresividad y de autonomía individuales.

Las escuelas son instituciones que nacieron y fueron configurándose como espacios cerrados, sintetizando un modelo de funcionamiento que sirviera a la vez a las funciones de acoger, asistir, moralizar, controlar y enseñar a grupos numerosos de menores. El hecho de que no sean voluntarias, el arrastrar una tradición centrada explícitamente en disciplinar, el enseñar contenidos que no son de interés para quienes allí están por obligación y el tener que controlar a grupos numerosos de individuos en espacios de clausura, ha generado una cultura dedicada a mantener un orden no siempre acorde con lo que hoy consideramos que es un trato adecuado a los menores. Como tampoco es seguro que ese "viejo orden" sea el más adecuado para conseguir otras finalidades educativas añadidas más modernas como, por ejemplo, propagar el conocimiento, educar a ciudadanos cultos y autónomos, fomentar el gusto por aprender...

El orden es imprescindible para desarrollar el trabajo encomendado a las escuelas, y ello obliga a mantener una disciplina. Sin embargo, es muy frecuente que la cultura del orden generada por las instituciones sea apreciada y se sostenga como un valor en sí misma, imponiéndola por encima de la disciplina estrictamente necesaria para realizar los aprendizajes académicos y lograr los fines propios de la educación moderna. Es evidente que, en muchos casos, el rigor impuesto en las aulas o en el espacio de los centros escolares —el aludido por LA SALLE, QUERRIEN y OURY en los párrafos destacados anteriormente— no viene determinado en la medida en que es una exigencia del aprendizaje de los contenidos del currículum (es evidente que se pueden aprender en otro contexto sin estar sometidos al régimen escolar), sino que representa algo más y obedece a una tradición de manejar a los estudiantes, de gobernar sus cuerpos, sus mentes y sus expresiones. El orden es necesario y la disciplina que lo acate, pero no siempre lo es el régimen escolar.

¿Qué disciplina pedimos? ¿La del soldado que marcha en formación, la del fiel que sigue sin cuestionar una doctrina y a su guía espiritual, la de quien se ve obligado a trabajos forzados, o la del silente espectador de una obra de teatro, la seguida en una discusión ordenada en grupo, la que guarda quien sigue un relato interesante, la del pintor absorto en su lienzo, la de la lectura de una novela que nos distrae...? En la tradición discursiva se encuentran argumentos a favor de cada una de ellas; se tiene experiencia acerca de cómo hacerlas efectivas en las prácticas educativas. Es curioso que la expresión *guardar el orden,* cuando la referimos a la vida escolar, despierte inmediatamente el significado que tiene como imposición y no como implicación en la realización o seguimiento de actividades que interesan. La disciplina viene reclamada por el orden que exige un fin o una actividad, pero ¿para qué fines y actividades se pide la disciplina?

¿Desde dónde procede la cultura del orden disciplinario en las escuelas, que, con frecuencia, parece adquirir un valor autónomo no reclamado —en muchos casos compatible— por los fines actuales de la enseñanza?

Una experiencia relevante relacionada con el gobierno y conducción ordenada de individuos dentro de grupos humanos que proporcionó "saber hacer" a la escuela debieron de ser los ejércitos (QUERRIEN, 1979). Mantener un orden y una disciplina que asegurara la conducción ordenada hasta lograr el fin último —la

victoria— justifica la renuncia o simple anulación por sometimiento de las voluntades individuos. Este hallazgo debió ser sugestiva fuente de modelos para el orden necesario de las instituciones escolares. "En fila" y en silencio se forman las bancadas de las escuelas y de las iglesias, como se dispone la tropa. Los movimientos corporales se controlan por parte del "conductor" en esas formaciones; tareas y procesos comunes conjuntan la ocupación de la colectividad. Vestidos de "uniforme" (de *uniformas,* con la misma forma externa, vestidos iguales), no sólo se distinguen ante el enemigo o ante otra orden religiosa, sino que se destacan frente a los demás como ocupación y clase social, a la vez que se diluyen las individualidades del soldado, del clérigo, así como también de los estudiantes todavía hoy en muchos países o en colegios concretos que obligan a ir vestidos iguales.

Los conventos y las universidades medievales constituyen las muestras de los espacios-tiempo institucionalizados en los que el sujeto se aleja físicamente del medio familiar para ser instruido y educado por personas especializadas. Desde la antigüedad tardía y durante toda la edad media, el monasterio es el prototipo de comunidad que incluye y recluye a la educación en un espacio en el que queda subsumida dentro del sistema peculiar de vida que allí se establece. La organización monacal es una representación paradigmática de lo que nuestras sociedades entenderán por educación (**LERENA**, 1983), convirtiendo a ésta en un determinado estilo de vida, en un proceso de *aprendera ser,* un anticipo de lo que hoy se denomina *sociedad educativa.* Es la primera comunidad dedicada específicamente a desarrollar un plan de formación "total" de la personalidad, de carácter intensivo y extenso, bastante aislado del mundo, centrado en el estudio de los textos, en un clima de ascetismo que aúna la formación intelectual, la moral y el control del cuerpo, la expresión personal, la afectividad, las relaciones con los demás. Esta solución es una fórmula que sustituye a los espacios públicos como lugares de educación y de aprendizaje, que se reprodujo después en los internados y en las escuelas. En el monasterio se unen tres hechos fundamentales. *Uno,* el ser un espacio que absorbe por completo la vida de sus moradores, controlados por el poder omnipresente del santo temor de Dios. *Dos,* el ser una institución dedicada al desarrollo de un "tipo humano" por medio del dominio de una modalidad de cultura —religiosa y humanística, en este caso—. *Tres,* como sugiere **BROWN** (1988), en ese espacio se define la cultura que deben aprender los jóvenes como aquello que contienen los textos, alejándolos de la experiencia de la vida y de la participación en la esfera pública (como ocurría en el teatro, el foro, etcétera). La educación pasó a desenvolverse en un espacio y un tiempo muy regulados, donde el acceso al saber adoptaba formas que perduraban en el tiempo, en el que adultos especializados ejercían el control para acceder al saber. Todo ese plan se lleva a cabo en un ambiente en el que el cuerpo, la mente, la relación con los demás y el alma están sometidos a las normas de una institución con una función específica que cumple encerrando, entre sus paredes y toda la vida, a la integridad de la persona, separada y a salvo de las miradas externas, y en la que no siempre se penetra voluntariamente. Así también, la escuela que encerró a una infancia antaño libre, la recluye en un espacio aislado y la va introduciendo en un régimen disciplinario estricto.

Esa fórmula de vivir y de formar a hombres y mujeres de iglesia se transfirió al internado en los siglos xviii y xix, naciendo así un régimen de escolarización

que conlleva la reclusión total, al que las familias de la burguesía que podían costearlo entrega el poder total sobre los hijos. El internado no era accesible para las clases populares (ARIES, 1987, pág. 543), si bien se admitían algunos alumnos medio pensionados a cambio de realizar determinados trabajos (limpieza, ayuda en cocina y comedor...) y alumnos externos. A partir del siglo xviii, esa clase social ya no admite que sus hijos convivan con los de las clases populares y, sacrificando la atracción afectiva que sienten por vivir con ellos, los apartan de lo que será la primera enseñanza popular, ingresándolos en unos reductos —mitad convento o seminario conciliar, mitad escuela— y en las escuelas menores de los colegios. El "internado" es la institución de preparación para ingresar en órdenes religiosas que se generaliza para los estudiantes que deberán vivir alejados de sus hogares para recibir enseñanzas. Allí los padres encuentran la garantía de una sana vida moral y un control de la dedicación al estudio. "Internar" e "internamiento" son términos que tienen también la acepción de someter en espacios de penalización a sujetos "desviados" para su corrección.

Monjes y soldados, grey de Dios disciplinada por las iglesias, conventos para la vida recluida de estudio e internados debieron ser provechosos ejemplos para constituir las escuelas como espacios con funciones múltiples para socializar a los menores y controlar a los individuos, interviniendo simultáneamente con la acción y con procedimientos de vigilancia en el control de su cuerpo, de sus vidas y en la nutrición de sus mentes.

El internamiento es la fórmula de institucionalización de la vida de los menores y jóvenes donde la enseñanza se instituye como un sistema y forma de vida durante tiempos prolongados, y que acoge al sujeto en su totalidad, produciendo un gran impacto en todas sus dimensiones personales: cuerpo, sociabilidad, moralidad, sexualidad, aprendizaje de contenidos de cultura... Son espacios de vida, vigilancia, control y educación separados de la familia y aislados de las actividades sociales. En los internados se ha desarrollado una de las tecnologías más eficaces para la vigilancia y el control de los individuos, toda una cultura disciplinante muy depurada, formada por un repertorio de normas y sistemas de premios y de castigos, para lograr el dominio mental, de la conducta y de la voluntad, con una eficacia (también con una crueldad) bien conocidas, como bien ha documentado FOUCAULT (1978). Como señaló este autor, las escuelas pertenecen a esa categoría de lugares estructurados de acuerdo con el modelo de control del panóptico (espacio especialmente diseñado donde nada de lo que ocurre escapa a la mirada del vigilante, de modo que los vigilados acaban interiorizando la mirada de aquél). En el proceso de modernización dichos lugares han cumplido el papel de asegurar la transición desde los sistemas de integración de los individuos, basados en la vigilancia de los grupos locales que los controlaban de cerca, hasta los sistemas de integración en comunidades amplias, como es el Estado, en las que la sumisión y el control necesitan de la interiorización de una serie de normas.

> "En el centro mismo de las disposiciones sociales de una organización existe, pues, un concepto integral de miembro, no sólo en carácter de tal, sino en el más amplio carácter del ser humano".
>
> (GOFFMAN, 1970, pág. 181.)

© Ediciones Morata, S. L.

Si se es siempre miembro integral de las instituciones, en el caso de las escuelas, mucho más. En ellas no sólo se trabaja, sino que también se "reside"; de ahí su carácter absorbente del cuerpo y del espíritu de quienes ingresan en ellas, involuntariamente por lo general. El sujeto pierde la condición personal idiosincrásica, con su expresividad particular o su aspiración de autonomía e independencia, singularidades que serán homogeneizadas por la figura del sujeto institucionalmente modélico que representa al alumno ideal integrado en el medio escolar dominante.

En estos espacios englobantes de vigilancia se afianzaron los "hallazgos" que hemos comentado y se endurecieron sus funciones de custodia y disciplinamiento. Son *instituciones totales,* en el sentido que les asigna GOFFMAN (1970), al crearse entre sus muros formas de vida vigiladas en todo momento. Las instituciones totales no sólo exigen un orden para cumplir una función concreta, sino que conforman una manera de *ser* de los individuos absorbidos por sus reglas. Son ambientes que constituyen un mundo habitual bajo un sistema de autoridad que no cesa y una vigilancia de los "supervisores" hacia los "internos", controlando —sin testigos— el destino de éstos, sin que apenas les quede margen de reacción o rebelión, salvo el de crear una cultura clandestina de resistencia y de apoyo mutuo. La vigilancia, ayudada por sistemas peculiares de premios o privilegios y castigos o privaciones, se extiende a la forma de vestir, a la alimentación, a la expresividad que podría manifestarse en comunicarse con otros, trabajar, distraerse o desarrollar algún tipo de vida privada. El individuo pierde su carácter personal, pasando a formar parte de una maquinaria que lo absorbe por completo. Manicomios, cárceles, cuarteles, hospitales, conventos y barcos, por ejemplo, representan ejemplos de estas instituciones, en las que no están separados los ámbitos de vida, ya que ésta transcurre en un mismo lugar, y donde la regulación del contacto con el mundo externo, con los objetos y con las personas deja escasos márgenes para la acción personal. Se permanece constantemente con los mismos acompañantes, bajo una misma autoridad y siguiendo un determinado programa dirigido a unos fines. La institución escolar, frente a los internados, tiene la ventaja para los alumnos de que aunque están aislados allí dentro, no están desconectados del mundo externo del que vienen y al que regresan todos los días, experimentando los contrastes entre los medios escolar, familiar y externo, y haciendo transiciones de ida y vuelta que les obligan a saber desempeñarse llevando una doble vida. Antes de que el discurso más actual propusiera el concepto de *educación integral* de toda la persona, la escuela lo había hecho realidad a su manera.

Esa función de vigilancia se ha transformado y suavizado. El tiempo escolar ocupa buena parte del día, pero dentro de su secuencialidad hay momentos en los que la presión de la vigilancia se debilita y hasta desaparece. Por otro lado, el de la escuela es un tiempo que se alterna con otros fuera de la institución y aun dentro de la misma, en los que el control y la vigilancia se atenúan, desaparecen o se pueden burlar con facilidad. Pero también hay que recordar que han aparecido nuevos sistemas de control. Como piensa BAUMAN (2001, pág. 67), hoy es preciso renovar la imagen del panóptico con su vigilancia directa, porque además de innecesario, en las sociedades modernas muchos individuos participan en las instituciones sin sentirse arrastrados a entrar en ellas. Esto no debe hacernos perder de vista otros panópticos invisibles más potentes en las sociedades actua-

© Ediciones Morata, S. L.

les, sentidos como seductores, buenos y necesarios, hasta agradables, en los que los vigilados se muestran complacientes con los nuevos vigilantes. Los medios de comunicación, la televisión, el consumo, etc., forman un *sinóptico* que, en contraste con el panóptico, no es local, cerrado, obligatorio u hostil. Desde un planteamiento reflexivo y crítico, la educación en el tiempo y espacio vigilados es todavía un lugar en el que puede desarrollarse la crítica liberadora de los controladores invisibles y sugestivos. Si las escuelas bajo la perspectiva ilustrada liberaban al individuo de las limitaciones y del control del ambiente familiar, bajo la orientación crítica también pueden ser lugares en los que se proporcionen instrumentos de liberación frente al control de los sinópticos invisibles.

4.3. La retórica moderna: La educación como proyecto y comunicación de cultura

> "Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes, es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino".
>
> (KANT, 1991, pág. 36.)

Los ambientes o nichos ecológicos en los que se desenvuelve la infancia son frutos naturales de la evolución social en muchos casos, si bien, en otros, como ocurre con la organización escolar, obedecen a propósitos explícitos. En este caso lo hemos "inventado" expresamente para condicionar la vida de los menores, de acuerdo con unos objetivos visibles; es decir, que tiene unas reglas que demandan determinadas actuaciones dirigidas a fines queridos y donde los adultos proyectan sus deseos. El medio escolar es una *guardería* que "interna" al alumno, separándolo de los adultos para disciplinarlo.

El origen de la palabra *alumno* nos da las primeras pistas sobre la condición de los sujetos que desempeñan ese papel. *Alumnus,* procede del verbo latino *alere* que significa alimentar. El alumno será alguien que se está "alimentando", que es alimentado por otros y que *debe serlo.* Se insinúa así el estatus de sujeto como "beneficiario", a la vez que obligado por "alimentadores" y "alimentos", que son los que definen la bondad del modelo de enseñanza ilustrador como benefactor. Consideremos la nutrición relevante y necesaria para su "crecimiento". El alumno es un ser *carente* (vacío que hay que llenar, piedra informe que esculpir o estructura para construir) de algo cuya posesión consideramos que le beneficia, sintiéndonos legitimados para proporcionárselo. Los "alimentos" que creemos son los más sustanciosos los distinguimos formalmente como fines de la educación, contenido de los currícula, de los planes de trabajo y de los modelos de comportamiento que les exigimos para "estar en la mesa". Los "buenos modales" que hemos construido pueden obsesionarnos hasta el punto de que nuestra fijación en ellos nos puede llevar a olvidar que lo importante es alimentarse.

El discurso pedagógico ilustrado, cuyo principal objetivo es la mejora del individuo y de la sociedad gracias a la cultura, en sus orígenes no renunció al valor de la autoridad del padre ni al control del sujeto. Da por supuesto que el medio escolar es un ambiente naturalmente positivo y enriquecedor del desarrollo de los

menores. La perspectiva ilustrada aprovechará ese orden (sin reconvertirlo siquiera) que preserva al alumno del exterior para atraerlo a su proyecto de progreso, proporcionándole cultura, saber, racionalidad y dominio del mundo, en menoscabo, en muchos casos, de la autonomía y libertad de los individuos que esa misma orientación ilustrada preconizaba como derecho del ciudadano. El menor no lo es, claro está.

Se daba así un impulso a la idea de que la educación era formación (de acuerdo con el ideal clásico y renacentista) poniéndola al servicio de la racionalidad, la independencia y libertad del ser humano, antídoto contra el oscurantismo y palanca del progreso individual y social. Los sujetos serán considerados como "candidatos a ser transformados" siendo educados. Todo lo que se haga con ellos estará justificado por el fin que queremos que alcancen. Serán tratados conforme a un destino: su porvenir. KANT (en 1803) consideraba que el hombre es una criatura destinada a ser educada. Desde un punto de vista educativo, lo que nos importa es qué queremos que sean los menores. Lo importante es el resultado final, en función del cual se juzgará la bondad y utilidad de lo que se haga, aunque sea a costa de imponérselo a los menores, quienes no tienen otra opción que aceptarlo. Al desarrollar ese proyecto en el marco de las instituciones escolares existentes, la narrativa moderna reforzó la escuela disciplinante y no la de los afectos. Desde ahí, el alumno tendrá que encauzar su proyecto de vida a partir del orden escolar vigente.

El proyecto moderno supone, en sí mismo, un sistema de orden que se solapará a las pulsiones de querer, cuidar y disciplinar al alumno: añade a la escolarización y a la enseñanza nuevas orientaciones o razones para modelar al alumno, sintetizando las pretensiones de formación, mejora social, expansión de la cultura, de la racionalidad, preparación para las actividades productivas, etc., no fáciles de lograr en las condiciones heredadas de la escolaridad al uso.

La dificultad para la realización de esta idea moderna que ve en la cultura un motivo de salvación, reside en que el propio sentido de objeto excelso que se adjudica a aquélla va hacer inviable que muchos puedan acceder a ella y dominarla, poniendo en marcha un peculiar aparato metodológico disciplinante para intentarlo. Pero, incluso para una mentalidad elitista, es necesario que los rudimentos culturales se extiendan entre muchos para que unos pocos alcancen el gozo de la posesión del auténtico saber:

> "Solía usted decir que ningún hombre tendría inclinación por la cultura, si supiera lo increíblemente pequeño que es, en definitiva, el número de las personas que poseen una auténtica cultura, y que tiene por fuerza que ser así. A pesar de ello, no será posible ni siquiera ese pequeño número de personas verdaderamente cultas, si no se dedica a la cultura una gran masa, decidida a ello exclusivamente por un engaño seductor, y en el fondo impulsada a ello contra su propia naturaleza (...) El verdadero secreto de la cultura debe encontrarse en eso, en el hecho de que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad sólo para hacer posibles a algunos pocos individuos".
>
> (NIETZSCHE, 1980, págs. 55-56.)

Ese proyecto ilustrado fue pensado para los alumnos varones, no para las niñas, para las que se siguió recomendando el sometimiento al régimen familiar

premoderno, alejadas de los ideales de la ciudadanía; ellas no tenían que aspirar a ser libres, ni autónomas, ni instruidas.

Como resultado de una larga historia, las funciones de la escuela, así como los papeles de alumnos y profesores se han ido cargando de exigencias. El profesorado acumula en su rol profesional una serie de obligaciones que se han ido desgajando de la familia y a las que se han añadido otras que la familia no podía realizar. De ahí que su papel sea una mezcla de guardián y custodio de la seguridad de los menores, de cuidador y guía como tutor, persona que se relaciona afectivamente con los alumnos, disciplinante de conductas, moralizador de menores, conocedor de cultura que no poseen los padres e instructor de los pequeños, etcétera. Se crea una figura que acumula misiones complejas que cumplir —unas más claras y otras más ambiguas, en ocasiones contradictorias , que se mezclan en la relación con los alumnos. La escuela como institución acogió en su espacio y en su tiempo las funciones educadoras de los padres, extrayéndolas del ambiente privado, para llevarlas a un espacio público que es continuidad de la familia en alguna medida, aunque también supone rupturas. Pero tampoco es una verdadera familia, pues añade otras funciones que la sociedad le ha encomendado. Por eso los niños notan continuidades y discontinuidades en las transiciones cotidianas entre el ambiente familiar y el escolar.

4.4. Los rasgos esenciales del orden escolar que regulan de cerca al alumno

Las escuelas constituyen una invención cultural singular caracterizada por su apariencia física reconocible, una forma de utilizar el espacio y el tiempo, un modo de desarrollar la actividad de los alumnos (de aprender, de llevar una vida social, etc.), desempeñar ciertas funciones y relacionarse con el mundo de los mayores. Se trata de un medio institucional regulado por los adultos que, en principio, no fue pensado para satisfacer las necesidades de los menores, tal como hoy los concebimos. Sus pupitres, su horario, la sucesión de grados y niveles, el contenido de los currícula, los exámenes, sus profesores especializados... no se han constituido gracias a los menores ni, necesariamente, por el bien de ellos; en todo caso, lo habrán sido para lo que queremos hacer de ellos. El orden escolar sigue una lógica económica, de intereses nacionales, tiene la finalidad de reproducir rutinas asentadas por la tradición, el disciplinarlos, etc.; todo un régimen de vida para el menor, convertido en alumno bajo el sistema escolar que le es previo. La lógica de los fines de las escuelas no tiene como referencia prioritaria a los niños y jóvenes, aunque se vengan haciendo esfuerzos para que así sea.

La evolución favorable de las condiciones económicas y de vida (renta familiar, salud, etc.), la salida de la vida laboral del ámbito del hogar, la idea de recoger a la infancia para evitar el vicio, el desorden moral y social, habrían hecho de cualquier lugar que hiciese posible el cuidado de los menores una necesidad histórica y una oportunidad para inventar una institución tan universal como la escuela. Se formó como un espacio para que los alumnos estuvieran un tiempo apartados del ambiente familiar y del resto de la sociedad; debía proteger a los pequeños de los males del mundo exterior, a la vez que les proporcionaba un alimento espiritual regenerador, siendo dirigidos por unos guías ejemplares. Ceder

el cuidado y el control de los menores a tal institución supuso también apartarles de la experiencia de los adultos. Aquella idea de María MONTESSORI de la necesidad de diseñar dos mundos: uno para los niños y otro para los adultos lo llevaría a cabo la escolarización universal. Este fenómeno creó una realidad social nueva para ejercer una influencia privilegiada sobre los menores, que se convirtió también en el marco que limitaba la educación que sería posible proporcionarles.

La escolarización de los menores vino a dar contenido a la infancia como una etapa con una misión peculiar. La especificidad del niño respecto de los adultos no se fundamentó sólo en la búsqueda de una explicación acerca de su singularidad psicológica, sino por la práctica de escolarizarlo. A los ojos del adulto y de sí mismos, los menores son, antes que cualquier otra cosa, *alumnos.* El adulto los mirará desde la representación mental que tiene del menor y como alguien que desempeña el papel que la escolarización le demanda. La entidad personal del niño en las sociedades modernas se asienta, pues, en la conjunción de esos dos componentes, que no dejarán de provocar conflictos y crear contradicciones: *a)* Por un lado, la búsqueda y reconocimiento de una psicología personal diferenciada respecto de los adultos, que se irá constituyendo progresivamente en una representación mental para percibir y tratar a los menores, a lo que contribuirán otros avances (del derecho, la medicina, etc.). *b)* Por otra parte, su manera de incardinarse —su respuesta— en las instituciones escolares, que le exigen un comportamiento determinado, le proponen/imponen unos contenidos a aprender y unos valores, que no siempre serán coherentes con la imagen de su identidad psicológica.

Ahora bien, como la institución educativa no ha nacido ni se ha desarrollado para acoger al *niño nuevo* que hemos imaginado y creado (construcción que, como sabemos, también arrastra en los adultos restos de visiones negativas de los menores), acontece que, con frecuencia, la escolarización de la infancia se hace en condiciones que entran en conflicto con las imágenes de ese niño nuevo. Es frecuente que se produzcan contradicciones entre el programa explícito que las escuelas dicen asumir y los efectos reales de sus prácticas. El reto *progresista* de la pedagogía está en eliminar o suavizar esos conflictos, haciendo compatibles el ideal y la realidad. Por un lado, procurando hacer realidad la existencia de una escuela que no vaya en contra de la *naturaleza psicológica* que presuponemos es específica del niño. No debemos caer en la trampa de olvidar que los fines educativos contemplan dimensiones más amplias del ser humano y necesidades de la sociedad que tienen que guiar o llenar la psique específica de los menores. Lograr sujetos rectos, colaboradores o buenos ciudadanos, por ejemplo, no está escrito ni es reclamado por ninguna representación que haya hecho la psicología. Por otro lado, se trata de evitar que las prácticas escolares heredadas no anulen el proyecto que se dice defender.

El ser en desarrollo (sujeto psicológico) escolarizado es obligado a responder a un proyecto cultural que viene determinado por la reclusión de la infancia en el mundo de la escuela, la cual tiene formas propias de aculturación que condicionan el sentido de la información que difunde y los contenidos del aprendizaje. Los centros educativos son medios de vida de un tipo muy especial. Son lugares físicos, llenos de objetos peculiares, con una disposición de los espacios, rigiéndose por una organización que ordena la actividad de todos los que viven en ellos,

© Ediciones Morata, S. L.

con un calendario y unos esquemas de ordenación del tiempo cotidiano. Allí se desarrollan una serie de ritos, son lugares donde se llevan a cabo tareas de aprendizaje, ofrecen un medio social y proponen un programa para la adquisición de conocimientos, habilidades y valores. Todo ese currículun explícito y oculto está regido por normas manifiestas y no declaradas. Es un impresionante invento cultural que ha demostrado una gran capacidad de sobrevivir sin alterar mucho sus nervaduras esenciales. Su solidez se debe no sólo a una simple presencia en la historia de la que todos participamos, sino a la utilidad de sus funciones.

La universal implantación que ha tenido la escuela, con pocas variaciones, por diferentes lugares y culturas, es una muestra de su éxito como hallazgo cultural, así como por haberse hecho depositaria del derecho de los menores a ser educados. Aunque solamente cuente con muy elementales medios en zonas subdesarrolladas, su estructura física material y organizativa se reproduce por doquier. La propia ubicación geográfica, generalmente urbana, que no carece de cierta magnificencia en su apariencia arquitectónica, revela el aprecio que la comunidad ha dado a su función, más en el pasado que en la actualidad.

Escuela indígena de Brasil. "Aunque solamente cuente con muy elementales medios en zonas subdesarrolladas, su estructura física, material y organizativa se reproduce por doquier.

Este "invento" ha desarrollado modalidades con algunas singularidades exigidas por las características del alumnado (parvularios, escuelas primarias, institutos, centros de formación profesional, universidades, etc.), pero siempre mantiene algunas características centrales comunes a todas ellas. A pesar de los desarrollos de la arquitectura moderna para crear nuevos espacios educativos [6],

[6] Véanse las posibilidades de modernas construcciones escolares en: ITP (International Thomson Publishing Company). 1999.

© Ediciones Morata, S. L.

Escuelas de Pamplona. "La propia ubicación geográfica..., que no carece de cierta magnificencia en su apariencia arquitectónica, revela el aprecio que la comunidad ha dado a su función, más en el pasado que en la actualidad.

Ilustración n.º 4.2. Escuelas Municipales de Pamplona.

éstos son bastante homogéneos. El aula subsiste como célula básica; tampoco su disposición interior puede cambiar mucho. Las formas de comunicación posibles que están condicionadas por la enseñanza colectiva, las exigencias de protección de los alumnos y la escasa variedad de entornos de aprendizaje posibles en medios cerrados hacen que la estructura de los espacios escolares sea un nicho ecológico singular que se repite de un lugar a otro. En su interior caben pocas variaciones en cuanto a las formas de vida que es posible realizar: escuchar, leer, escribir, manejar algunos pequeños objetos, actividades al aire libre en el patio de recreo y poco más. Ni siquiera, en muchos casos, se aprovechan las posibilidades de espacios como la biblioteca, que posibilita entornos diferentes para la lectura a los que se desarrollan en las aulas (GIMENO, 2000). El hogar familiar es un espacio estructurado que facilita más variedad de modos de vida, con más diversidad de usos posibles. De hecho, cuando se analizan las tareas académicas que ocupan el espacio-tiempo escolar en diferentes áreas o materias del currículum, se comprueba que hay poca variedad de actividades. Queda por ver si las nuevas tecnologías de la información son capaces de transformar ese monovalente espacio propiciando un entorno de aprendizaje diferente. De momento no parece que pueda ser así (se crea el aula de informática pero no se "informatizan" las aulas). El tema no carece de importancia, pues existe una alta probabilidad de que de esa falta de diversidad de las actividades que permiten los espacios escolares se deduzca el poco agrado que éstos pueden despertar

© Ediciones Morata, S. L.

en muchos alumnos, más hoy cuando la vida externa a las aulas tiene tantos atractivos.

Las instituciones escolares, su aspecto, su organización, la vida que permiten, lo que hacen los estudiantes en ellas están compuestos por infinidad de *memes*[7] de información, aplicando a este caso el concepto de DAWKINS (1979). Podemos referir ese concepto a unidades de "saber" y de "saber hacer" que se detectan en la estructuración del espacio, del tiempo y de las actividades, a las ideas sobre algún aspecto de la institución escolar, de cómo se percibe a los alumnos, etc. Algunos de esos memes han sido inventados o hallados específicamente en o para las escuelas (la forma de realizar los ejercicios de dictado, los exámenes...), otros se han copiado de diferentes ámbitos de actividad (la utilización de mapas, por ejemplo; o el uso del libro de texto que proviene de la práctica de la catequesis). Por lo general, no tenemos noticia acerca de la autoría o de la procedencia exacta de todos los memes que conforman la horma de la estructura y'del funcionamiento de las instituciones, salvo cuando se refieren a ideas de autores señalados o a prácticas y objetos muy concretos (los métodos inventados por FREINET, por ejemplo). Otras muchas de esas unidades de información se pueden ver en las creencias, ideas, propósitos y comportamientos prácticos que se incorporan de forma espontánea a esa combinación amalgamada que es el estilo de la "vida escolar", procedentes de otros ámbitos de la cultura: de los modos de la vida familiar o de las relaciones sociales en general, del ordenamiento jurídico, de los conocimientos acerca de la higiene, etc. En las "teorías" y "prácticas" escolares podremos encontrar siempre componentes de otras unidades que no tienen un origen estrictamente escolar y que se mezclaron con las que sí lo tienen (GIMENO, 1998a).

Seguir por este camino, pretendiendo desenterrar el origen de cada "átomo" del discurso acerca de la educación (las ideas que componen lo que pensamos y lo que se ha pensado) y de la práctica educativa (plasmado en los espacios, horarios, objetos o actividades del alumno) es una tarea interesante, pero inviable; nos perderíamos. Además no siempre es posible, pues en muchos casos hemos perdido el rastro del origen de esos átomos o *memes.* Conocemos cuándo aparecen y cómo se aplicaron los *tests* a las prácticas escolares, sabemos que los jesuitas practicaron la técnica de competir entre los estudiantes, sometiéndolos a preguntas del profesor para estimularlos, pero desconocemos la razón de que el módulo dominante de organización del tiempo escolar sea de una hora y cuándo nació, pongamos por caso. Con los ejemplos citados tenemos suficiente para comprender cómo los aspectos o detalles de la vida escolar reflejan formas de vida para el alumno, moldes que hacen cuajar el papel del alumno. Pero tenemos que valernos de esquemas de aproximación más generales para entender la globalidad de los hechos, tratando de encontrar los rasgos subyacentes al orden social de "lo pedagógico".

Esos rasgos existen. Son como invariantes que persisten a lo largo del tiempo y en cualquier situación donde aparezca una escuela; universalidad que debe expresar la utilidad social de esos rasgos que han hecho perdurables a las insti-

[7] *Meme* es una unidad de información que trasmite los contenidos de la cultura, del mismo modo que los *genes* transmiten mensajes de cómo se formará la estructura, componentes y funcionamiento del ser vivo.

tuciones educativas y excluyentes de otras formas de educar que pudiéramos imaginar. Esas invariantes son las siguientes:

a) Un determinado número de alumnos queda a cargo de un adulto, bajo su mirada y vigilancia. Las relaciones que mantengan podrán ser de muy distinto signo, claro está, pero el hecho de ser un *espacio colectivo* hace de las escuelas un espacio social con sus virtualidades y con algunas consecuencias difíciles de evitar, como la imposibilidad radical de desarrollar un trato totalmente individualizado hacia el alumno y la necesidad de un orden para el trabajo y la convivencia.

b) Hemos hablado de *alumno,* pero éste se nos muestra en la realidad como un sujeto en ese papel dentro de un *grupo de alumnos.* La condición de estudiante se ejerce como miembro de un grupo; siendo ésta una peculiaridad que habrá de considerarse siempre para comprenderlo, guiarlo y enseñarle.

c) Separados de la familia y resguardados de la calle, los alumnos tienen que vivir inevitablemente en un *espacio cerrado,* vigilado, mientras no sean capaces de controlarse a sí mismos. Este aislamiento respecto del exterior podrá ser desbordado sólo puntualmente y dará motivos para aislarse del mundo real que existe fuera de sus muros.

d) El espacio colectivo prima los *procedimientos* de comunicación y de enseñanza también colectivos, verticales y homogéneos para todos, así como los métodos verbales centrados en un emisor (el profesor) que reclaman quietud física y silencio de los receptores.

e) Cuidar, vigilar y enseñar serán misiones de una misma persona (quien llegó a convertirse en profesora o profesor). Esas funciones entran fácilmente en colisión, se asumen con muchas contradicciones y la persona que las representa será percibida normalmente como una figura ambivalente.

f) Como espacios limitados que son, la escuela y las aulas quedan aisladas del exterior. En ellos cabe introducir una variedad muy limitada de estímulos y la práctica de un repertorio no demasiado variado de actividades, teniendo en cuenta que todos los miembros del grupo de alumnos tienen que estar implicados a la vez en alguna. Los medios e instrumentos serán limitados. La lectura y escritura se convierten en la base fundamental para recibir información y de toda la actividad escolar.

g) La prolongación del tiempo de la escolaridad reúne en los centros escolares a estudiantes de diferentes edades, una realidad que reclama fórmulas para manejar la diversidad de alumnos, así como para secuenciar el largo currículum que hay que desarrollar.

h) Al convertirse la escolaridad en un tiempo prolongado, vivido como una experiencia envolvente, las vivencias concretas tenidas en ella marcarán la subjetividad de quienes son escolarizados.

Estos rasgos pueden adquirir modulaciones diversas, se les pueden añadir o quitar elementos específicos, pueden dar cabida a soluciones diferentes, resultar más o menos agradables para quienes habitan esos espacios, pero dentro de márgenes limitados. Como decía LERENA (1983, pág. 15), construir escuelas-jardín o escuelas-cuartel da lo mismo, pues ambas siguen la misma lógica. Queda como tarea para nuestra creatividad el buscar otras fórmulas y solucio-

nes mejores, el definir a las escuelas por otros rasgos distintos. De hecho en eso ha consistido la historia de la renovación o innovación educativas. En cualquier caso, una idea nos debe quedar clara: el valor que pueda tener la educación quedará sometido a las condiciones de la escolaridad, la mejora de aquélla a la de ésta, el cambio para atender nuevas necesidades a la flexibilidad de las instituciones.

La peculiaridad de la escolarización se define, tal como venimos insistiendo, por dos subsistemas. *a)* El formado por el discurso que da razones a lo que percibimos o hacemos y que legitima lo que queremos, constituido por la amalgama de argumentos (creencias, suposiciones, ideas o teorías) acerca de quién es, qué ha de hacer y cómo debe ser el sujeto escolarizado. Un discurso que, como se ha argumentado, está ligado a los existentes sobre la infancia, la juventud o los menores. *b)* El medio escolar que reclama al estudiante unas actuaciones concretas, siendo su más inmediato ecosistema de socialización. En este medio queda enmarcada la práctica, a la que desentrañaremos considerando cuatro aspectos: *1)* el espacio y tiempo escolares como reguladores de la vida, *2)* las formas de estar con los demás en la escuela, 3) la disciplina de la cultura peculiarmente ordenada y *4)* los modos de aprender los saberes. La escolaridad moderna ha perdido las aristas de un panóptico hostil y, despojada de su rostro represivo, regula la vida de los alumnos a través de resortes más invisibles y blandos que los del orden disciplinario de aquellos internados, constituyendo una cultura práctica que será menos discutida, al operar a través de mecanismos técnicos que no despiertan sospechas y que se justifican como si fuesen las únicas formas de ser las practicas educativas en las escuelas.

4.4.1. El espacio y el tiempo: reguladores de la vida

Como en el convento, el internado o el cuartel, aunque pudiendo salir y entrar con más facilidades, en el espacio y tiempo escolares quedan enmarcadas y limitadas las posibilidades de la vida de los sujetos. En el espacio estamos, en el tiempo somos. Cada actividad (recreo, estudio, reposo...) y cada tarea académica (atender exposiciones del profesor, leer, escribir, resumir, memorizar, resolver problemas, dibujar, realizar una experiencia en el laboratorio o un ejercicio gimnástico), representan formas de utilizar el espacio y el tiempo (GIMENO, 1988). Una vez asentadas las secuencias estructuradas de tareas como hábitos instituidos en las organizaciones escolares, serán éstos los que reproduzcan el orden espaciotemporal de las aulas, la disposición interna de los centros, la regulación del año escolar, la secuencia de tareas a lo largo del día, el papel de los profesores y las actividades susceptibles de ser desarrolladas por profesores y estudiantes. Convertidos en *habitus, los usos* del tiempo y del espacio regulados adquieren tal autonomía que llegamos a perder la conciencia del poder que tienen de dirigirnos. Más que gobernarlos a ellos, nos gobiernan a nosotros. Las nociones de espacio y de tiempo, decía DURKHEIM (1993), son marcos resistentes que encierran nuestro pensamiento. Podríamos decir que toda nuestra vida.

© Ediciones Morata, S. L.

El espacio

"La casa forma siempre un organismo y está en perfecta armonía con el habitante. En viendo la primera, se puede juzgar del segundo; y en conociendo a éste, no es difícil describir su vivienda.

Así, es evidente que, para hacerse cargo del edificio que la *Institución libre de enseñanza* proyecta, es preciso conocer a la vez a los que han de habitarlo".

(MANUEL BARTOLOMÉ Cossío, *La Ilustración Cantábrica.* Madrid, 8 de junio de 1882, tomo IV, número 16, pág. 188).

Nuestro cuerpo cobra materialidad ocupando un determinado espacio. La vida y las posibilidades de desenvolvernos con él ocupan de una determinada forma el espacio, y lo hacen en la medida en que los espacios diseñados por el ser humano lo permiten materialmente o por las reglamentaciones de las que son objeto.

En el espacio nos desenvolvemos; por el uso que se hace de él somos juzgados por los demás. Es el medio físico de nuestra vida, privada y publica. El espacio del campo abierto no es el de la ciudad sobreedificada de calles angostas; por eso se huye de las ciudades, para poder realizar actividades que nos satisfacen y no nos es posible desarrollar en los actuales espacios urbanos. En las ciudades se diferencian espacios en los que se trabaja, se va de compras, se puede asistir al teatro, rezar, divertirse, donde se nace o se muere. La distribución del espacio de una vivienda refleja la ordenación de las actividades que solemos realizar en cada uno de los compartimentos: los hay destinados a dormitorio, a comedor, sala de estar, etc. Identificamos los espacios con lo que ocurre en ellos, con lo que es o no posible hacer, bien porque hayan sido creados ex profeso para realizar alguna actividad en concreto, bien porque hayamos consolidado un uso determinado de los mismos. El habitante, como decía Cossío, está en armonía con la casa.

El espacio escolar se ha ido modelando para que tengan lugar allí determinados acontecimientos, para realizar unas actividades o llevar un determinado estilo de vida especifico, como es el caso de una plaza, una vivienda, un palacio o una iglesia. Han sido construidos para desarrollar en ellos unas ciertas funciones y, queriéndolo o no, al mismo tiempo impiden otras muchas. El espacio escolar lo componen patios en los que esperar, guardar el orden de entrada, jugar, hacer deporte, pasear, estar con los amigos, hacer excepcionalmente alguna fiesta, ser utilizados en tiempo no lectivo, ver crecer el jardín.... Este es, seguramente, el espacio más polivalente del recinto escolar, por la variedad de actividades que acoge y permite. Hay pasillos por los que transitar con cierta soltura en los modales, pero dentro de un orden. Existe un gimnasio en el que desarrollar una especial actividad física (en él no se pasea). La biblioteca, si la hay, es un espacio sólo de lectura, aunque conocemos algún caso en el que se utiliza para aislar momentáneamente a quienes perturban el orden en las aulas. El laboratorio es un lugar para unas actividades muy poco frecuentes. Las aulas son el verdadero "cuarto de estar" (más que salón). Allí se pasa realmente el tiempo, aunque no sea el espacio más confortable ni el que permite usos más variados. Están repletas de mesas y sillas que preservan poco más de un metro cuadrado por persona; un minúsculo territorio del que no siempre se puede uno mover sin ser recon-

venido. Sólo un estrecho repertorio de actividades caben en él, lo cual puede ser apreciado como normal, pero estar sentado o de pie no son las únicas posiciones para aprender algo del y en el mundo. Quienes diseñan y deciden que esos espacios sean como son, tienen en mente qué se va a desarrollar en ellos; una imagen que han construido, a su vez, a partir de la experiencia que tienen de haber vivido en una configuración parecida. Un espacio de vida tan escaso como el del aula no se tiene ni en la celda de la prisión. Los profesores, al menos, pueden utilizar algún armario, moverse por el aula, salir y entrar. Si se dieran todas estas circunstancias en el hogar, sería un ambiente insoportable.

Y es que el espacio no es sólo una realidad física de unas dimensiones en las que materialmente es posible o no hacer determinadas actividades, sino que constituye un nicho ecológico; es decir representa algo para nosotros, nos afecta e implica, no es neutro, lo valoramos, es un marco al que queda asociada nuestra experiencia. El espacio no nos es indiferente, nos afecta por su presencia y aspecto, por los estados de ánimo que propicia, por la satisfacción que nos producen las actividades que es posible realizar en él, por el estilo de vida que permite. La casa nos descubre a su habitante. Tan es así que existen profesiones (arquitectos, paisajistas, decoradores, pintores, etc.) encargadas de diseñar lugares propicios para el descanso, para que nos sintamos a gusto, para meditar, trabajar o comprar. Sin tener que cambiar las dimensiones físicas de los lugares en los que vivimos, los decoramos, cambiamos la disposición de los muebles, situamos en ellos ciertos objetos, pintamos sus paredes, los iluminamos de otra forma, los solemos tener limpios con el fin de personalizarlos y sentirnos a gusto en ellos. Los espacios escolares, con su sobriedad, rigidez y hasta una cierta tosquedad, reflejan más su pasado disciplinante que una preocupación por establecer en ellos ambientes agradables en los que hay que pasar tanto tiempo (sólo en las guarderías se permite la licencia de disponer de lugares para descansar durmiendo). Las experiencias habidas en ese territorio acotado no son, precisamente, motivos para añorar el estar allí [8]. Personalizarlos no es posible, salvo dejar la impronta de la rotulación en las mesas y paredes, o los grafitos en los lavabos.

Además de tener una determinada estructura material condicionante y de ser marco de nuestras experiencias, en ocasiones los espacios están cargados de cultura, de significados colectivos que despiertan en quienes están dentro de ellos, o ante su presencia, determinados valores y actitudes. Se han diseñado para ensalzar, precisamente, esos valores. Una catedral refleja una sociedad y una cultura, como ocurre con un campo de fútbol o una gran entidad bancaria. La catedral transmite respeto y espiritualidad; también poder. El campo nos sugiere ludismo, enfrentamiento, etc. El edificio de la Biblioteca Nacional de Madrid transpira el valor concedido a la cultura escrita y a su acumulación. El Palacio Real nos da a entender qué era el poder absoluto de la monarquía. Un rascacielos moderno ocupado por un gran banco nos sugiere lo que representa hoy el poder económico. El tener espacio un país, una institución o el propietario de una vivienda,

[8] Estudiando las transiciones desde la enseñanza primaria a los institutos de secundaria, algunos alumnos nos comentaban que apreciaban como novedades positivas de la nueva situación el que en el instituto había bar. Otros aducían que en la nueva situación se podía salir del patio de recreo a la calle, fumar o estar con el otro sexo. Ésta era, al fin y al cabo, una forma de humanizar el espacio, de diversificarlo.

y ser reconocido por eso, es tener relevancia y poder. El espacio escolar, hacia el exterior, no es hoy el espacio prestigioso y ensalzado [9] que fue en otros momentos (lo cual es una muestra del cambio de valores que en la sociedad ha tenido lugar respecto a la educación); sin embargo, el espacio interior (las aulas, por ejemplo) siempre fue un medio austero que denota un régimen de vida ciertamente severo y muy controlado para sus moradores.

Finalmente, recordamos que los espacios, su misma disposición interna, contienen determinaciones normativas, reglas de comportamiento para desenvolverse en ellos que indican lo que es correcto hacer y lo que no deberíamos hacer. Un templo o un aula obligan a una disciplina, al recato y al silencio. Es decir, definen la conducta correcta y la que no lo es. TYLER (1993) demostró que lo que se entiende por "niño o niña buenos" tenía que ver con la utilización del espacio que hacían los alumnos en el jardín de infancia. El *niño problema,* el *solitario* o el *hiperactivo* eran los que se creía que realizaban un uso inadecuado del espacio. Una prueba de cómo la escuela determina al niño y de cómo lo construye.

Los lugares escolares son espacios sociales regulados, escenarios de relaciones de convivencia espontáneas, medios de adquisición de cultura. Resultan reveladores en su conjunto de los valores de la sociedad que los crea. Son instituciones que dan confianza a las familias, motivo de esperanza en el tiempo que depositan allí a sus hijos y de ocupación de trayectos en la vida de las personas en los que se fragua el futuro del individuo. Representan un nicho ecológico que configura un estilo de vivir. Cada detalle de su apariencia, contenido y funcionamiento tiene un significado y nos descubre las verdaderas finalidades de las escuelas. La ventana elevada del aula respecto del suelo es una muestra de la preocupación por la seguridad del niño. Esa elevación y el cristal no transparente son indicadores también de una preocupación porque el mundo exterior no distraiga a quienes allí pasan el tiempo de realización de sus tareas, aislándolos en ese recinto. Es todo un símbolo de la cultura pedagógica que se vive en el interior. La mesa elevada del profesor sobre las de los demás da a entender, con esa disposición del espacio, una forma de controlar mejor con la vista al grupo, al mismo tiempo que el profesor es mejor visto y escuchado, como una derivación evolutiva del púlpito del altar de las iglesias [10]. Los pupitres de tablero plano son asientos y "puestos de trabajo", resultado de la evolución del pupitre de tablero inclinado. Este es, a su vez, una simbiosis híbrida individualizada (como mucho es para dos plazas) del mueble de lectura en las bibliotecas antiguas y de los primeros bancos que amueblaron las aulas, muy semejantes a los de las iglesias (dispuestos en filas, uno tras otro). En la transformación del mobiliario —desde el banco colectivo al pupitre unipersonal— se puede apreciar la creciente individualización del alumno en el espacio colectivo del aula; un cambio que sirve para distribuir el espacio de manera que permita un control más eficaz. Al señalar un lugar para cada uno, lo hace identificable. Es interesante observar cómo en las aulas de

[9] Pensemos en la magnificiencia de la portada plateresca de la Universidad de Salamanca, comparada con la sobriedad de una Facultad de cualquier campus universitario actual. Y veamos, en cambio, la permanencia de la austeridad de los espacios de sus aulas.

[10] Compárese la semejanza que existe en la disposición del espacio que podemos ver en el aula de Fray Luis de León de la Universidad de Salamanca y la de un templo. La "cátedra" desde la que expone el maestro es al púlpito lo que los bancos para los alumnos son a los de los fieles que escuchan la prédica.

educación infantil y primaria —niveles en los que existe una mayor permisividad de movimientos— pueden encontrarse hoy otras disposiciones de los pupitres en las aulas (en forma de U o en pequeños grupos donde los alumnos se miran unos a otros, por ejemplo), cuando en niveles medios y superiores predomina la configuración en filas, todos mirando hacia el frente y aislados entre sí. En la evolución de esos muebles y en la de su disposición en las aulas se refleja tanto la transformación de las formas de estar en ellas, como la de las tareas académicas que allí se realizan.

Observando las bancadas del aula de Fray Luis de León se puede entender la disciplina que deberían mantener quienes allí iban a escuchar a sus maestros.

Ilustración n.º 4.3. Aula Fray Luis de León. Universidad de Salamanca. Siglo xvi.

Observando las bancadas del aula de Fray Luis de León se puede entende la disciplina que deberían mantener quienes allí iban a escuchar a sus maestros difícilmente podrían escribir en esos bancos todos y cada uno de los alumnos er el siglo xvi.

En el pupitre inclinado poco se puede hacer que no sea mantener un libro abier to y un no muy amplio cuaderno de escritura; cualquier otro objeto se deslizaría po su plano inclinado. Quedan muy pocas alternativas para su uso. En el espacio de tablero horizontal de los pupitres modernos se puede disponer de más variedad dE objetos, libros, modelos, etc., y se permiten actividades algo más variadas.

En la transformación del mobiliario —desde el banco colectivo al pupitre unipersonal— se puede apreciar la creciente individualización del alumno en el espacio colectivo del aula.

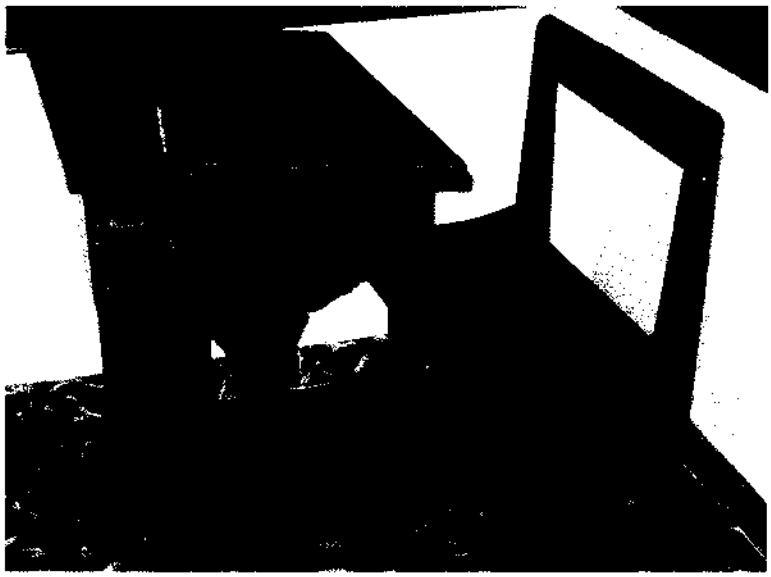


Ilustración n.º 4.4. Pupitre individual: el puesto y el espacio de trabajo del alumno.

El tiempo

"¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; si quiero explicarlo al que me lo pregunta, no lo sé".

(AGUSTÍN DE NIPONA, *Confesiones,* X1,14,17.)

Nosotros sabemos cómo se distribuye el tiempo escolar, somos conocedores de cómo se ocupa, disponemos de noticias acerca de cómo han evolucionado las formas de organizarlo (EscoLANO, 1999), tenemos datos de qué representan para los estudiantes las vivencias del tiempo dentro y fuera de las escuelas; aunque, en el fondo, vivimos el tiempo de la escolaridad con la misma oscuridad que refleja la interrogación de AGUSTÍN. Si nos hacemos su pregunta, seguramente tendríamos dificultades para encontrar en muchos casos alguna justificación al tiempo de la escuela. Nos quedaremos, pues, en el plano de lo que nos es más evidente.

Lo primero que constatamos es que se trata de un tiempo sustancial en cuanto a su duración [11]. Bastantes años de la vida, muchas semanas al año, más de veinte horas a la semana, múltiples horas al día, son mucho tiempo de vivir en las escuelas, así como para ir y volver de ellas. Un tiempo que tenga un contenido u otro, por de pronto, impide hacer otras cosas; es decir que impide otras oportunidades.

[11] Según el Eurobarómetro (Núm. 102. Junio de 2001), en los países de la Unión Europea las horas lectivas semanales de clase son 22,9 en la enseñanza primaria y 19,1 en la secundaria (en España, 18,2 y 13,9, respectivamente).

© Ediciones Morata, S. L.

A lo largo de la exposición que venimos desarrollando, subyace el argumento y el supuesto de que el ser menor (la infancia, la adolescencia) o joven son tramos del tiempo de la vida que se corresponden con el tiempo de ser alumno. El tiempo de la escolaridad es el tiempo de no ser un adulto. Superar ese tiempo es entrar en otro que representará una forma de vida distinta. Su discurrir a lo largo del periodo escolar será una referencia esencial para el entendimiento que los individuos y la sociedad tienen de lo que es el progreso por la vida.

Para que podamos tener conciencia del tiempo es preciso que algo cambie; la sucesión del tiempo pautado de la escolaridad provoca eficazmente esa sensación de cambio [12]. El tiempo nos lo representamos como una sucesión de procesos o eventos linealmente concatenados, en la que situamos señales o hitos para tener conciencia de su transcurrir paso a paso, de su comienzo y su fin. La definición del alumno que produce la regulación del tiempo escolar se puede ver en dos niveles.

1) Como señalización de grandes etapas de la vida. La escolarización ocupa un ciclo importante de la existencia del ser humano; hay un antes y un después del asistir a las instituciones escolares. La escolaridad en las sociedades modernas representa un tramo intermedio de la vida que jalona todo lo que significa vivirla: se es sujeto *todavía* no escolarizado, *escolar egresado.* La categoría de *preescolar* alude a un estadio intermedio de transición entre las dos primeras etapas. El tiempo de educación marca un antes y un después, da sentido al tiempo lineal de los sujetos en una etapa prolongada de la vida, con sus etapas o ciclos educativos. Explicar por qué el tiempo de ser alumno comienza a una edad y termina a otra, qué razón existe para que un ciclo o la escolaridad obligatoria, por ejemplo, tengan una duración fija plantea preguntas que nos remiten a tradiciones, necesidades sociales, a la evolución de la familia, a determinadas ideas acerca del desarrollo humano, etc., para poder explicarlo.

Esta estructuración general de la vida, que tiene a la etapa de la escolaridad como fase intermedia de preparación previa de algo (ser adulto, para el mundo del trabajo...) y de salida de la dependencia absoluta de la familia, está experimentando cambios importantes que ponen las condiciones para una estructuración distinta de la vida y dan un sentido diferente al tiempo vital. La necesidad del aprendizaje permanente, la prolongación de la escolarización, la problemática inserción de los jóvenes en el mundo laboral son, entre otras, algunas de las alteraciones importantes para que aquellas tres etapas de la vida y el paso de una a otra queden cada vez más desdibujados (GIMENo, 2001c).

***2) El** ciclo anual* es, en nuestra cultura, una de las unidades de medida del tiempo más efectivas en la regulación de lo que hacemos en la vida. Ligado a la dinámica celeste y al orden de las cosechas, el calendario pone y nos impone un orden que rige en las actividades productivas, en las prácticas sociales —la educación entre ellas— y hasta en la organización de la memoria personal y colectiva. El "año" sintetiza la concepción lineal del tiempo (se suceden y se cumplen años que se acumulan, se superan cursos, trimestres, etc.) a la vez que la cíclica, como cadena de momentos que se repiten año tras año, a los que señalamos

[12] Las expresiones "superar el curso" o la asignatura, la de "acabar los estudios" o la de "retrasado" denotan cómo se ponen referencias al tiempo escolar situando al alumno en su transcurrir.

con ritos diversos: celebraciones festivas, aniversarios, conmemoraciones, comienzo o terminación de algo, etc. El curso escolar, equivalente al año escolar al curso como unidad curricular, es un marcador decisivo de la experiencia de la vida de los alumnos, de las familias y hasta de la actividad del comercio[13].

Ver a un alumno en crecimiento es comprenderlo hoy como alguien que progresa por las diferentes aulas correspondientes a los grados-curso-año que ordenan el largo periodo de la escolaridad, una equivalencia que constituye un hallazgo cultural tardío. ARIES (1987) afirma que:

> "Durante mucho tiempo, en el siglo xvi e incluso en el xvii, esta relación entre edad y curso escolar fue un tanto incierta. La regularización del ciclo anual de las promociones, la costumbre de imponer a todos los alumnos la serie completa de cursos en lugar de limitarlos a unos pocos solamente y las necesidades de una nueva pedagogía, adaptada a clases menos numerosas y más homogéneas, ocasionaron, a principios del siglo xix, la fijación de una correspondencia, cada vez más rigurosa, entre edad y curso" (Pág. 319.;

El pautado del tiempo escolar linealmente considerado (cursos, grados, etapas, ciclos o niveles) quedará ligado a la secuencia de los contenidos del currículum y al aprendizaje de los mismos, de suerte que seguir o no esa secuencia temporal y curricular de la *progresión académica* (en la enseñanza primaria y secundaria) se convierte en un patrón modélico. Este hallazgo de ligar el paso de tiempo pautado escolar y la secuencia del desarrollo del currículum —los niveles de exigencia escolares tiene una enorme importancia en el orden pedagógico, al convertir la sincronía entre el discurrir del tiempo y el desarrollo y concatenación de los contenidos con el ritmo de aprendizaje o de progreso del alumno que se considerará como óptimo o normal (véase Figura 4.1).

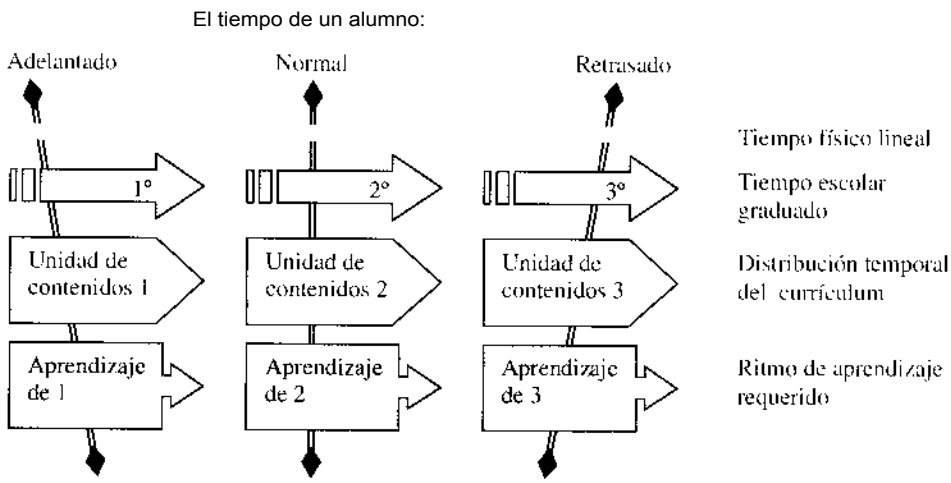


Figura 4.1. *La sincronía define la "normalidad", la diacronía lo "anormal".*

[13] Los grandes almacenes anuncian el comienzo de curso como lo hacen con la Navidad: ritualizando con la llamada al consumo el significado de la proximidad de unas fechas del año.

Si el tiempo del sujeto-alumno (su ritmo de aprendizaje, lo que necesita para cumplimentar una determinada tarea), no se acomoda al tiempo pautado escolar y al establecido para desarrollar el currículum por ser más lento, entonces el alumno será tachado de retrasado y hasta podrá ser excluido. "Rezagarse", "no terminar a tiempo", realizar con lentitud una prueba de evaluación, "no aprovechar adecuadamente el tiempo" son anomalías en la sincronía entre el tiempo personal y el escolar. Si el alumno es más rápido, entonces será calificado como adelantado o se considerará que el ritmo del desarrollo de la enseñanza le hace "perder el tiempo".

La escuela y los profesores tienen un gran problema al hacer del tiempo escolar de aprendizaje un tiempo cuyo ritmo de progresión han de seguir todos a la vez. Si el desacople de ambos tiempos lo referimos a la secuencia de la escolarización, entonces en lugar de fracaso hablamos de *retraso* escolar. Son sujetos *retrasados* los que, teniendo una determinada edad, llevan retraso por el orden escolar, quienes no están en el nivel o curso que se hace corresponder con ella. Un alumno de 7 años que estudie el primer curso de primaria es un sujeto no normal. Si a los 18 no ha superado las exigencias de los contenidos pautados en el tiempo académico en la enseñanza obligatoria será desalojado del sistema [14]. Una vez que hemos asumido el acoplamiento entre las secuencias de los tiempos escolares y personales, podemos considerar extraña la posibilidad de que el alumno en la enseñanza obligatoria disponga de todo el tiempo que necesite para superar las exigencias de un determinado nivel de enseñanza. Se cree que lo normal y, por lo tanto exigible, es que cada año de edad se corresponda con un determinado curso académico y que se supere el currículum asignado. Sin embargo, un desacople en ese sentido lo percibimos como algo perfectamente normal en los niveles superiores de educación.

El sistema de graduación (años o cursos) como patrón de organización del tiempo lineal de la escolaridad, en el que el mecanismo de la *promoción* (pasar de un curso a otro) cobra un papel decisivo, ha representado una de las estrategias que han hecho que los sistemas educativos modernos tengan la apariencia y funcionamiento que hoy tienen. Escalonar de ese modo el tiempo de la escolarización tiene dos consecuencias fundamentales: por un lado, hace que el fracaso y el retraso escolares aparezcan como hechos naturales; por otro, desempeñan el papel de cribado de alumnos en la pirámide escolar.

Las formas de organización del currículum (asignaturas múltiples, con desigual presencia horaria, por ejemplo) y la de la temporalidad de la enseñanza (lecciones de una hora, trabajo en grupo durante toda una tarde...), han dado origen a los modelos dominantes de distribución del tiempo escolar, los cuales, una vez se asientan en la organización escolar, son bastante resistentes a los cambios, impidiendo otras formas de organizar el tiempo para otro tipo de actividades. No es inevitable que el tiempo se trocee en tramos de una hora para asignaturas que se suceden unas a otras. Nada obstaculiza el que la Lengua se trabaje durante un tiempo más prolongado o el que una unidad de Ciencias Naturales se desarrolle a lo largo de todo un día.

Los sucesivos intentos de racionalizar el proceso didáctico de la enseñanza añadieron otros nuevos escalones en la misma dirección. La pretensión de esta-

[14] Piénsese lo polémico que es el tema de la promoción de curso sin que el alumno haya alcanzado el nivel de aprendizaje que se considera debe alcanzar en cada uno, sin cuestionarse ni qué se le exige, ni que todos deban acomodar al unísono sus tiempos personales de aprendizaje.

blecer secuencias muy precisas de contenidos y actividades de aprendizaje que ha imperado en el diseño del currículum y en la programación de la enseñanza bajo la orientación cientificista y tecnológica, han contribuido a afianzar la rigidez en la organización del tiempo lineal escolar, que el sistema y los profesores asumen como el modelo de la "normalidad".

Todos esos sistemas de ordenar el tiempo son expresiones y contribuciones a la tendencia modernizadora de disciplinar a los sujetos por procedimientos técnicos no coercitivos que ellos acabarán percibiendo como naturales. Como sugiere ELIAS (1989):

> "La transformación de la coacción externa de la institución social del tiempo en una pauta de autocoacción que abarca toda la existencia del individuo es un ejemplo gráfico de la manera en que un proceso civilizador contribuye a modelar una actitud social que forma parte integrante de la estructura de la personalidad del individuo."
>
> (Pág. 21.)

El tiempo se puede comprender desde otra de sus dimensiones físicas: su carácter cíclico. Un día es un pedazo del tiempo lineal que enlaza con otros: el de ayer y el de mañana. Cada uno de esos pedazos es un pequeño ciclo, en este caso marcado por un hecho natural como es la salida del sol. Hemos inventado otros que son determinantes para la organización de la vida y de la escolaridad: la semana y el año, periodos entre exámenes, unidades didácticas, etc. Cobramos conciencia de que un ciclo transcurre y pasamos al siguiente porque se repiten acontecimientos en uno y otro (todos los días nos levantamos, vamos al trabajo o a clase, etcétera). Un día, una semana, un curso, son tramos de tiempo (incluidos unos en otros) que se repiten sucesivamente. En las sociedades modernas la ordenación del tiempo cíclico de la escuela (la jornada escolar o el calendario anual) condiciona la vida familiar y social, como ocurre con la siembra y recolección en las sociedades agrarias. Cambiar la organización de los ciclos temporales escolares puede originar importantes problemas familiares y en la sociedad en general [15].

Los ciclos del tiempo, se basen en motivos naturales o culturales, proporcionan una regularidad que ordena la vida en general de quienes quedan sometidos a ellos (como es el ir todos los días a la escuela) y tienen un alto poder disciplinante.

Como el tiempo, además de ser algo físico, es una vivencia subjetiva, nos debe interesar cómo lo viven los sujetos. Si decimos que la edad no es lo importante, sino cómo cada cual la lleva, en el tiempo de estar escolarizados también lo importante para los alumnos es cómo "lo llevan". Cuando en la sucesión cíclica de periodos nada cambia, el tiempo se vive como monotonía; si, por el contrario, se introducen u ocurren novedades atractivas, entonces se produce esa sensación de que el tiempo físico pasa más rápidamente; pero cuando pasan esos momentos, el tiempo más intensamente vivido se dilata en la conciencia acerca de lo ocurrido. Un viernes puede ser idéntico a un jueves, pero tiene algo nuevo: se vive como víspera de fin de semana. La primera semana de curso no tiene el mismo significado que las que se aproximan a las vacaciones. En el conjunto de vivencias escolares, para los alumnos cuentan más los momentos en los que se liberan

[15] Como muestra, véase la polémica en torno al cambio de la jornada escolar partida (con clases de mañana y tarde) a la continuada (sólo de mañana). (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001.)

de la escuela, de las actividades y de sus profesores. Aunque en unos niveles de enseñanza más que en otros, el tiempo escolar no suele ser un tiempo vivido intensamente y de forma positiva, es más un tiempo anodino, poco excitante, que obliga siempre al alumno, pero pocas veces le seduce. No es de extrañar que éste tenga preferencia por los finales de los ciclos que por su comienzo o por el tiempo intermedio: le atrae más el tiempo fuera de la escuela que el regulado por el horario escolar, el acabar el curso más que el empezarlo, terminar una asignatura más que comenzar a estudiarla. Para su desgracia, como el horario escolar es insuficiente, el tiempo gobernado por la escuela se prolongará en el tiempo fuera de ella, colonizando más todavía la vida privada, agudizando sus efectos en la subjetividad, por la mayor oportunidad de impacto que supone en la vida cotidiana, por implicar al medio familiar en la esfera de acción de las escuelas y por los efectos de esa dedicación extraescolar en el rendimiento académico [16].

4.4.2. Control sobre el sujeto y sobre las formas de estar con los demás en la escuela

Las prácticas escolares configuran los límites dentro de los que se desarrolla la vida que, cotidianamente, les es posible experimentar a los menores mientras se encuentran absorbidos por el *tiempo escolar* (que no es sólo el lectivo), pues sabemos que ese efecto se prolonga en el tiempo fuera de la institución. Esas prácticas no son arbitrarias, sino que repiten un patrón estable con ligeras variaciones, estructurando los espacios y los tiempos en los que transcurre, llenando el qué hacer, orientando qué pensar, dónde y cuándo se trabaja (estudia), cómo y en qué se puede ser más libre, dónde poder estar sentado como se quiera, hacer amigos, dónde poder hablar de unas cosas y de otras no, en qué aspectos se puede ser autónomo y en cuáles no, etc. Qué pueden pensar, hacer, sentir y querer los sujetos son aspectos gobernados por las *prácticas institucionales.* La primera condición singular del alumno es la de ser un sujeto cuya existencia real se deriva del hecho de verse confrontado con las demandas de una institución cargada de historia. Exigencias sobre las que, cuando observamos muchas de las prácticas, recae la duda de hasta qué punto son un reflejo de las finalidades que se dice tienen para educar a los sujetos y si son coherentes con ellas.

La historia de cómo la escuela ha ido adquiriendo su peculiar forma de operar con los sujetos como institución demuestra que se ha constituido como una realidad total que encarna y recoge un poder sobre los sujetos inmaduros que le ha sido delegado por la familia y el Estado. Ella refleja esa misión vicaria de una

[16] Según una investigación realizada por el INCE, el 57% de los alumnos de 6.° curso de primaria afirma que dedica entre una y tres horas diarias a realizar los deberes, mientras que el 33% dice que emplea una hora o menos en hacerlos. Hay un 3% que no tiene deberes y otro 3% que, aunque los tiene, no los hace. Existen diferencias estadísticamente significativas en el tiempo que dedican los alumnos a hacer los deberes en función de su sexo y de si estudian en centros privados o públicos. Son las chicas y los alumnos de centros privados los que más tiempo utilizan para realizar esta actividad. En el Informe Pisa, realizado por la OCDE, se constata que en todos los países los alumnos ocupan un tiempo en casa para trabajos escolares (en el caso de España, a los 15 años, esa dedicación alcanza uno de los valores más altos, para las asignaturas de matemáticas, lengua y ciencias). [OCDE, *(2002), Knowledge and skills for life.]*

forma peculiar al ejercer la autoridad e imponer los sistemas de control. Estos se concretan en las normas explícitas e implícitas de funcionamiento, en sus reglamentos, códigos no escritos de conducta, regímenes de premios y castigos, etc., que ordenan las conductas de los alumnos y sus relaciones con los otros; sobre todo las *verticales* con sus "superiores" (término que expresa con claridad de qué relación se trata), así como las *horizontales* con sus compañeros. La pedagogía crítica siempre denunció las prácticas represivas como manifestaciones patológicas y perversas del "orden escolar", que reflejaban toda aquella base antropológica negativa de la que hablamos en otro capítulo, y que son contrarias a la finalidad de que las escuelas estimulen la atracción por la cultura a la que creemos representa el currículum, así como a la pretensión de facilitar un medio favorable al desarrollo de ciudadanos libres e independientes.

El hecho de que hayan desaparecido las manifestaciones violentas de los métodos de disciplinar, no quiere decir que la función que desempeñaban no se realice ahora por otros medios y que las sombras de sus tradiciones no sigan proyectándose sobre la realidad actual. Cuando, en una situación colectiva, el conjunto de individuos que participan en ella (una clase, por ejemplo) debe realizar una actividad al mismo tiempo, es necesario imponer un orden desde fuera. Si en esa misma situación se pretende que individuos diferentes desarrollen actividades diversas simultáneamente, es preciso además que asuman un orden interiorizado que posibilite el autocontrol de cada cual, ya que el orden externo sólo puede garantizar unas condiciones mínimas para que el autogobierno sea posible (silencio, disponibilidad de medios, etc.). En todo caso, el orden interno del aprendizaje, al desarrollarse en situaciones institucionalizadas, reclama por sí solo un orden social y una disciplina interior.

El espacio, el tiempo y el comportamiento reglados son generalmente flexibles en algún grado y toleran interpretaciones y "desviaciones" de las normas que los regulan. Las instituciones reclaman y toleran una gama de conductas peculiares en cada caso, lo cual determina su grado de flexibilidad Aunque existan reglas, en cada caso se interpretan y toleran márgenes en las expresiones personales o de grupo. Lo cual quiere decir que siempre se podrá ser *alumno* de diferentes maneras en la institución escolar. Dentro de esa franja de flexibilidad o de tolerancia, los sujetos se someten, se acomodan, negocian buscando nuevos márgenes u holguras institucionales, se resisten o se rebelan. El posible margen de juego de esas conductas está determinado por la tolerancia que la institución permite y el grado de acomodación o de resistencia que el sujeto está dispuesto a aceptar, de acuerdo con los beneficios e inconvenientes que considera que arriesga en el envite.

En la institución escolar existe una normatividad explícita (espacio "A" de la Figura 4.2), con la flexibilidad expresa que contiene en sí misma, que es la que instituye el papel regulado del alumno de quien reclama respuestas adaptadas. A ese espacio regulado explícitamente se añade un espacio "B" ambiguo en el que la flexibilidad se amplía por medio de "negociaciones" explícitas o sobreentendidas entre el sujeto-alumno y los representantes de la normas (entre los cuales no siempre está el profesor, quien, en ocasiones, puede sumarse a los estudiantes en esa negociación frente a sus superiores para ampliar el espacio de expresividad de los sujetos). Si la negociación no es posible de forma natural, aparecen los mecanismos y las conductas de rebelión, resistencia, subversión u ocultación que explican la "guerra larvada" y arriesgada que determinados individuos o grupos de alumnos mantienen dentro de la institución, sin que eso suponga

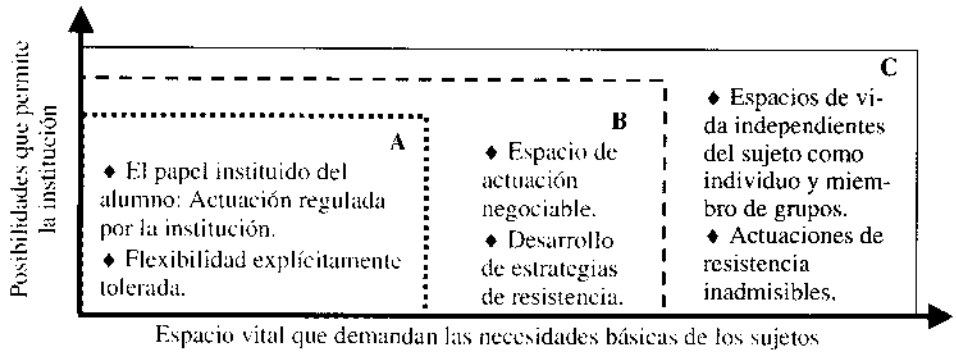


Figura 4.2. *Espacios de tolerancia de las normas escolares.*

su exclusión, aunque sí su marginación. Si los sujetos ven imposibilitado el ejercicio de un estilo de vida en el espacio social formado por "A+B" derivarán su proyección personal a otros ámbitos extraescolares (espacio "C") o, en el peor de los casos, saldrán del sistema escolar o serán explícitamente excluidos. A menor amplitud y flexibilidad de "A" corresponderá más campo de conductas propias de los espacios de "B" y, potencialmente, de "C".

Los márgenes de la flexibilidad y de la tolerancia de las normas serán decisivos para proporcionar espacios dentro de los que se permita la posibilidad de la individualización de cada sujeto. Del margen de libertad para la "expresión personal" que se le facilite o tolere dependerá el que sea o no posible la convivencia en un medio siempre sometido a tensiones. El que la institución escolar sea, o no, un medio aceptado por los alumnos como un lugar en el que poder vivir con cierto bienestar, dependerá de la medida en que sea un lugar adecuado para que, como sujetos, puedan ser ellos mismos.

La *individualización* que es posible en el seno de la educación institucionalizada —el contemplar a cada uno como ser singular, el establecimiento de una relación pedagógica recíprocamente respetuosa entre el profesor y cada uno de los alumnos o el considerar que a cada individuo se le debe respetar un margen de autonomía personal— se hace posible en los márgenes que dejan las reglas que rigen en los tres espacios mencionados (A, B y C). El establecimiento de los derechos del menor, la importancia dada al despliegue de cada individuo, las anheladas condiciones favorables para el desarrollo de la infancia han fortalecido, desde luego, la figura del menor en las prácticas educativas. Pero no son menos valiosas las luchas y esfuerzos para convertir las instituciones escolares en ambientes más a la medida de los menores para avanzar hacia una pedagogía más *paidocéntrica* "centrada en el alumno". En esa trayectoria se engarzan las tradiciones metodológicas para convertir a los centros educativos en sociedades organizadas como comunidades de individuos que se gobiernan internamente, que eligen sus cargos de representación, realizan sus asambleas colectivas, que se autogestionan en asuntos muy concretos, que participan en las decisiones acerca de las actividades del centro y en los órganos de gobierno previstos por las leyes (Consejos escolares, etc.).

Se comprende muy bien cómo las prácticas institucionales se han concebido como medios para controlar a los escolares cuando hoy, desde la distancia (a veces no demasiada), releemos aquellos manuales de buena conducta o ejem-

En el colegio, el niño bien educado...

Guarda atención y buena compostura.

Ilustración n.º 4.5.

En el colegio, el niño mal educado...

Da muestras de instintos perversos.

Ilustración n.º 4.6.

Cartilla moderna de urbanidad. Barcelona. (1927, págs. 14-15).

píos como la *Ratio Studiorum* [17] de los jesuitas en el siglo xvi y la *Guía de las Escuelas Cristianas* de JUAN BAUTISTA DE LA SALLE elaborada a comienzos del siglo xvIII. Estos dos reglamentos constituyen genuinos e impresionantes tratados de pedagogía práctica minuciosamente elaborados para educar a quienes ingresaban en las respectivas órdenes religiosas, que se aplicaron en los internados y se extendieron a todos los centros regentados por ambas órdenes. Los jesuitas en la Contrarreforma, al percibir que la extensión de su mensaje evangelizador para todo el mundo precisaba de la conversión o educación de los jóvenes como tarea primordial, descubrieron que era preciso imbuirles un orden y modelarlos de acuerdo con él. Mitad monjes, mitad soldados, los jesuitas construyeron uno de los sistemas pedagógicos más completos para el disciplinamiento interior, incorporando el orden de los ejércitos y las tradiciones de aleccionamiento de los fieles a un sistema de control y a un orden pedagógicos que el alumno debe interiorizar como un sistema moral. Era preciso aunar la conversión individual —mezcla de obediencia al poder de la autoridad sobre el cuerpo, el espíritu y el aprendizaje—, al tiempo que se mantiene el dominio o control de la grey (literalmente el *rebaño,* y, en sentido figurado, la congregación de los fieles cristianos bajo sus legítimos pastores). Si a través de los *ejercicios espirituales* se quería lograr la conversión interior del alma haciéndola indiferente a las cosas de este mundo, la educación pasará a entenderse como otro modo de conversión, al tener que someterse a un orden moral y social que, una vez ha sido tecnificado y han sido establecidas sus reglas, se convierte en un instrumento desprovisto de sus connotaciones originales. El alumno tiene que renunciar a sí mismo, a la improvisación y a las satisfacciones inmediatas, para ser dominado por unos principios que reflejan la perfección y quedar sometido a un orden impuesto por un sis-

[17] La *Ratio Studiorum* era el conjunto de reglas para llevar a cabo una misión de tal índole. Fue publicada en 1586 y entró en vigor en 1599 en todos los colegios de la Compañía de Jesús.

© Ediciones Morata, S. L.

tema de motivaciones apoyado en la administración de castigos y recompensas. Esa modelación pausada pero constante del alma del niño, sin que éste pueda resistirse, —como decía DURKHEIM- que expandieron los colegios de jesuitas entre la burguesía, inaugura la condición envolvente de las instituciones modernas, gracias a un método pedagógico formalizado en reglas y a un currículum que tiene que quedar regulado y pautado en grados, asignaturas, lecciones, etc., que tan útil sería para, más tarde, fundamentar el orden del trabajo de la clase obrera (ALVAREZ URÍA, 2001). Así como el método de la conversión espiritual no debía ser improvisado, el proceso de la enseñanza y del aprendizaje tampoco. El *alumno* quedaba definido como el sujeto-súbdito que responde a una reglamentación que diluye y oculta a la autoridad, el destinatario del peso de una arquitectura institucional técnicamente ordenada que, aparentemente, se muestra independiente de la voluntad de las personas.

De ese poder sobre la conducta, el espíritu y el saber se apoderaría más tarde el Estado, no sin resistencia de la Iglesia, convirtiéndose en el garante y regulador de la educación universalizada. El alumno pasaba de ser fiel a un sistema de vida y de creencias a ser considerado como potencial ciudadano en el que asentar la adhesión requerida por la vida en sociedad.

La *Guía de las Escuelas Cristianas* de JUAN BAUTISTA DE LA SALLE nos ofrece un claro ejemplo del papel que la disciplina ha ocupado en la gestación de un modelo de educación para el sometimiento del alumno, en cuerpo y alma, al poder y autoridad encarnados en las instituciones educativas.

FRAGMENTO DE LA GUIA DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DIVIDIDA EN TRES PARTES.
JUAN BAUTISTA DE LA SALLE

(Manuscrito de 1706. *Cahiers Lasalliens* n.° 24).

CAPÍTULO 5: De las correcciones [18]

— Prefacio

1. La corrección de los alumnos es una de las cosas más importantes que se practican en las escuelas, y a la que hay que prestar mayor atención para ejecutarla como conviene, y para que resulte provechosa así para quien la recibe como para quienes la presencian.
2. De ahí que son muchas las cosas que deben observarse al emplear las correcciones que se pueden dar en las escuelas de las cuales se hablará en los artículos siguientes.

— Artículo 1. De las diferentes clases de castigos

1 Se pueden corregir las faltas de los niños de varias y diferentes maneras:

1. Con las palabras
2. Con la penitencia
3. Con la palmeta
4. Con las varas
5. Con el latiguillo
6. Expulsándolo de la clase.

(Continúa)

[18] Texto obtenido en: http://www.geocities.com/Athens/Olympus/7043/delasalle/guia.htm

© Ediciones Morata, S. L.

SECCIÓN 2. De la palmeta. Por qué razones puede y debe emplearse y cómo debe procederse.

1. La palmeta es un instrumento formado por dos tiras de cuero cosidas. Tendrá [...] de largo; tendrá un mango para tomarla y la palmeta misma será ovalada y tendrá [...] de diámetro, con la cual se golpeará en la mano; el interior de la palmeta estará guarnecido, para que no sea totalmente lisa, sino abultada por fuera.
2. La palmeta debe hacerse de esta manera y tener esta forma.
3. Se podrá emplear la palmeta en varias ocasiones:
4. 1.° por no haber seguido durante la lectura, 2.° por haber enredado, 3.° por haber llegado tarde, 4.° por no haber obedecido a la primera señal, y por otros motivos semejantes, es decir, por faltas que no son considerables.
5. Solo se debe dar un golpe de palmeta cada la vez en la mano del alumno. Si alguna vez hay que dar más, no se pasará de dos.
6. Hay que dar en la mano izquierda, sobre todo a los que escriben, para no entorpecer la mano, lo que sería un serio obstáculo para la escritura.
7. Tampoco hay que dar a los que tienen algún daño en las manos; a éstos hay que castigarles con las varas o imponerles alguna penitencia. Hay que prever los accidentes que podría ocasionar esta corrección y tratar de evitarlos.
8. No se debe tolerar que los alumnos griten, ya sea al recibir o después de haber recibido la palmeta, o algunos otros castigos, y si lo hacen no se debe dejar de castigarlos e incluso severamente por haber gritado, y hacerles saber que ese es el motivo de la corrección.
9. Hay que notar que cuando se quiere dar un palmetazo a un alumno, por haber cometido alguna falta que le haya apartado de su deber, como por haber hablado, enredado, reído, etc., no hay que decirle que se le corrige por haber hablado, enredado, reído, etc., sino por no haber rezado a Dios.
10. De la misma manera, cuando se quiera castigar a un alumno por haber mirado para atrás, o por haber enredado en la iglesia, no hay que decirle que se le castiga por haber enredado, reído, etc., sino por no haber rezado a Dios. Porque si los escolares dicen en su casa que se les castigó por haber enredado, reído, etc., algunos padres no estarían de acuerdo, considerando la falta como demasiado leve, y que no merece tal castigo.
11. Para que los castigos, ya sea con palmeta o con varas y latiguillo, sean provechosos, hay que dar pocos golpes y bien aplicados.

SECCIÓN 3. De las varas y del latiguillo.

1. El latiguillo consta de un palo de 8 ó 9 pulgadas de largo, en el extremo del cual hay 4 ó 5 cuerdas, terminadas cada una de ellas con tres nudos. Debe estar hecho de esta manera. Se servirá de él para azotar a los escolares.
2. Podrán emplearse las varas o el latiguillo para corregir a los alumnos, por varios motivos:

1.° Por no haber querido obedecer con rapidez.
2.° Cuando alguno ha tomado la costumbre de no seguir.
3.° Por haber garabateado, hecho bromas o tonterías en la hoja, en vez de escribir.
4.° Por haberse peleado en la escuela o en la calle.
5.° Por no haber rezado a Dios en la iglesia.
6.° Por no haber guardado modestia en la Santa Misa o en el catecismo.
7.° Por haberse ausentado voluntariamente de la Santa Misa y del catecismo los domingos y fiestas.

3. Todas las correcciones, sobre todo con las varas y con el latiguillo, se deben hacer con gran moderación y presencia de espíritu.
4. De ordinario no habrá que dar sino tres golpes con las varas o con el latiguillo; si alguna vez hubiera que pasar de este número, no habrá que exceder de cinco, sin orden especial del Hermano Director.

SECCIÓN 4. De la expulsión de los alumnos de la escuela.

1. Se puede, y algunas veces se debe, expulsar a los alumnos de la escuela, pero no debe hacerse sino con el parecer del Hermano Director.
2. Se debe expulsar a los viciosos, que pueden pervertir a los demás; a los que faltan fácilmente y con frecuencia a la escuela; a los que faltan a la misa parroquial y al catecismo los domingos y fiestas por culpa de sus padres; a los incorregibles, es decir, los que después de haber sido corregidos en repetidas ocasiones, no cambian de conducta.

— Artículo 6. De los niños a quienes hay que corregir y a los que no hay que corregir.

SECCIÓN 4. De los niños educados con blandura y muellemente, llamados niños mimados, de los que tienen un temperamento apacible y tímido, de los necios, de los lisiados, de los pequeñitos y de los nuevos.

1. Hay niños educados de tal manera por sus padres, que les conceden todo cuanto piden, y no les contradicen en nada, ni les corrigen casi nunca sus faltas.
2. Parece que tienen miedo de apenarles, y cuando se preocupan por algo, los padres, sobre todo las madres, hacen todo lo que pueden para aliviarles y para devolverles su buen humor. Les manifiestan en todo momento una gran ternura, y no pueden tolerar que se les dé la menor corrección.
3. Estas clases de niños están dotados casi siempre de un natural suave y apacible; ordinariamente, es preferible no castigarlos, y emplear otros medios para enmendar sus faltas, como imponiéndoles algunas veces solamente penitencias fáciles de cumplir, o previniendo sus defectos por algún procedimiento ingenioso, fingiendo no darse cuenta de ellos o amonestándoles suavemente en particular.
4. Si alguna vez se cree necesario imponerles una corrección, habrá que hacerlo previo aviso del Hermano Director, y en este caso, corregirles poco y muy rara vez.
5. Si los medios empleados para prevenir sus faltas o para remediarlas, no surten efecto, vale más corregirlos que expulsarlos, a menos que después de haber hablado con los padres, ellos hayan convenido en que es bueno corregirlos.
6. De los que tienen temperamento manso y tímido: Ordinariamente no habrá que corregir a los escolares que tengan este temperamento; el ejemplo de los que se portan bien y de aquéllos a quienes se corrige, y el temor que naturalmente sienten por los castigos que ven, y algunas penitencias, bastan para que cumplan sus deberes.
7. Pocas veces incurren en alguna falta, y permanecen fácilmente tranquilos, además sus faltas no son de consideración; hay que tolerárselas algunas veces; otras veces un simple aviso y en otras ocasiones una penitencia, les bastará.
8. Así, no será necesario recurrir a las correcciones y a los castigos para mantenerlos en orden.

(Continúa)

— Artículo 7. De lo que debe practicarse en todas las correcciones y del modo de hacerlas bien.

1. Cuando el maestro quiera dar un palmetazo a un alumno, hará la señal ordinaria para avisarlos; después señalará con el extremo de la señal la sentencia contra la que ha faltado el alumno; luego le hará seña de que se acerque.
2. Una vez que el escolar esté junto al maestro, hará la señal de la Santa Cruz y extenderá la mano. El maestro cuidará de que la mano esté bien extendida y bien firme, y que el alumno no la retire.
3. Si el escolar no tiene la mano bien extendida y bien firme, el maestro le hará señal de colocarla debidamente, extendiendo él la suya; si a pesar de todo no la extiende, el maestro le obligará a hacerlo y le dará dos palmetazos en vez de uno.
4. Si cuando el maestro intente extender la mano del alumno, éste opone resistencia, le indicará que vaya al lugar donde se da la corrección y se la dará, y procederá como se dirá después que se debe actuar al corregir con las varas o el latiguillo.
5. Al dar un palmetazo, el maestro cuidará que el alumno no coloque el dedo pulgar en medio de la mano y que no tenga la mano medio abierta.
6. Cuando el escolar haya recibido la corrección con la palmeta, cruzará los brazos, saludará al maestro y volverá tranquilamente a su puesto, sin hacer ninguna contorsión con el brazo o con el cuerpo, ni nada improcedente, sin refunfuñar ni llorar fuerte.
7. Y si hiciera alguna de estas cosas, el maestro le hará regresar y le dará otro palmetazo, a menos que el escolar suspenda inmediatamente lo que hacía.
8. Cuando el maestro quiera corregir a un alumno con las varas o el latiguillo, hará la señal ordinaria para que los alumnos le miren; después indicará con el extremo de la señal la sentencia contra la cual haya faltado el alumno; acto seguido señalará al escolar con la misma señal, el lugar donde suele recibirse la corrección.
9. Después de esta seña, el escolar irá al medio de la clase, se arrodillará, juntará las manos, mirando hacia la sentencia contra la que ha faltado, y, sin hablar alto, pedirá perdón a Dios por la falta que ha cometido, y aceptará de buena gana, por amor a El, la corrección que va a recibir; luego el maestro le indicará que debe ir al lugar donde suele darse la corrección e irá con tranquilidad y con los brazos cruzados. Una vez llegado, se dispondrá a recibir la corrección, de modo que el maestro no tenga más que golpear cuando llegue; se dispondrá, sin embargo, y se colocará de tal manera que ningún escolar pueda ver, aunque sea ligeramente, su desnudez.
11. Esta práctica de que el alumno se disponga por sí mismo para recibir la corrección, sin que el maestro tenga que tocarlo para nada, será exactamente observada, y si alguno no lo hace será castigado severamente.
12. Mientras el alumno se prepara para recibir la corrección, el maestro se dispondrá interiormente a ejecutarla con espíritu de caridad y con la mira en Dios. Después saldrá de su puesto pausada y gravemente.
13. Cuando el maestro llegue al lugar donde está el alumno podrá decirle algunas palabras para disponerle a recibir la corrección con humildad, sumisión y propósito de enmendarse; luego le dará, como habitualmente se hace, tres azotes; y cuidará al golpearle que el escolar no lleve la mano hacia atrás, de lo cual ha debido advertirle antes, y le exhortará a recibir la corrección por amor a Dios.
15. El maestro cuidará de no tocar para nada al alumno mientras le aplica la corrección.
16. Si el alumno no se ha preparado regresará a su puesto, sin decir nada, y cuando vuelva le administrará la corrección normal más enérgica, es decir, 5 azotes.
17. Se dirá a todos los alumnos que deberán estar listos para recibir la corrección antes de que el maestro llegue para administrarla, y que si no lo están, recibirán 5 azotes con las varas o con el latiguillo.

18. Habiendo regresado el maestro, permanecerá tranquilo en su puesto, y unos momentos después volverá a donde está el alumno.
19. Si el escolar no se muestra aún sumiso, y si todavía no se ha preparado, el maestro lo preparará por sí mismo, y rogará al Hermano encargado en esa escuela, de ayudarle en caso de necesidad, y luego el escolar recibirá ocho azotes como corrección. El maestro le tratará como queda dicho anteriormente respecto de los tercos. En semejantes ocasiones procurará, con todo, aliar la moderación con la firmeza.
21. Cuando el maestro se haya visto obligado a constreñir así al alumno para que reciba la corrección, se ingeniará, algún tiempo después, para hacerle reconocer y confesar la gravedad de su falta; le hará entrar en sí mismo y tomar la firme y sincera resolución de no volver a incurrir en semejante obstinación.
22. Cuando el maestro se haya visto obligado a constreñir al escolar que ha sido corregido, volverá su puesto y el escolar irá a ponerse de rodillas modestamente delante de él, con los brazos cruzados, para agradecerle por haberle corregido, y se volverá después hacia el Crucifijo, para agradecerle a Dios y prometerle, al mismo tiempo, no volver a recaer en esa falta por la que acaba de ser corregido; lo cual hará sin hablar en voz alta. Acto seguido el maestro le hará seña de volver a su puesto.

— Artículo 8. Del lugar donde hay que dar las correcciones y del tiempo en que deben o no deben hacerse.

1. El maestro nunca saldrá de su puesto para dar un palmetazo, y si sucede que está fuera del mismo regresará a él para hacerlo.
2. Las correcciones habituales con las varas o el latiguillo, se harán en un rincón de la clase apartado, donde la desnudez del que es corregido no pueda ser vista por los otros; hay que tener sumo cuidado a ese respecto e inspirar a los alumnos gran horror de cualquier mirada en esa ocasión.
3. Las correcciones extraordinarias que se dan por ciertas faltas particulares y sumamente graves en comparación con las demás, como por ejemplo haber robado, desobedecido o resistido al maestro, etc., estas clases de correcciones deben realizarse públicamente, es decir, en presencia de los alumnos y en medio de la clase, a fin de dar un escarmiento y causarles mayor impresión.
4. Será incluso muy conveniente corregir a un alumno en todas las clases, por faltas muy considerables y extraordinarias.

— Artículo 9. De las penitencias.

SECCIÓN 1. Del uso de las penitencias, de las cualidades que deben tener y de la manera de imponerlas.

1. La práctica de las penitencias será mucho más frecuente en las escuelas que la de la corrección; irritarán menos a los alumnos; causarán menos disgusto a los padres, y serán a menudo muy provechosas.
2. Los maestros las emplearán para humillar a sus alumnos, y para excitar en sus corazones el deseo de corregirse de sus faltas.
3. Serán medicinales y proporcionadas a las faltas que los alumnos hubieran cometido, a fin de que puedan servir para satisfacer por ellas ante Dios, y que incluso sean medicina preventiva que les impida recaer en las mismas.
4. Los maestros tendrán sumo cuidado para que las penitencias que impongan no sean nunca disminuidas, que no consistan solo en palabra y que se cumplan solamente en la clase del maestro que las haya impuesto, y nunca en otra clase.

(Continúa)

© Ediciones Morata, S. L.

5. No se utilizarán nunca penitencias que puedan en sí producir risa, como poner un zueco o un zapato en la boca, tener la cabeza girada hacia atrás, etc., en una palabra, todo lo que pueda disipar a los escolares, que pueda perjudicar al silencio y orden en la escuela; todo lo que haga perder el tiempo y que carezca de utilidad, nunca debe ser empleado como penitencia.
6. Los maestros no impondrán ninguna penitencia, fuera de las que se acostumbran en las escuelas, y que están indicadas en la sección siguiente; y no recurrirán a ninguna extraordinaria sin haberla propuesto previamente al H. Director y sin que éste haya dado su consentimiento.
7. Cuando el maestro imponga una penitencia a un escolar, lo hará con autoridad, sentado en su puesto y de una manera muy circunspecta, capaz de inspirar respeto al que la recibe, y ayudarle a cumplirla con humildad, sencillez y edificación para los demás.

4.4.3. La disciplina a la que obliga una cultura de "disciplinas"

Si, como creía NIETZSCHE, el saber no contiene en sí mismo la fuerza para imponerse, necesitando de otros poderes, lo que las escuelas ofrecen como saberes exige para ser aprendido la concurrencia de muchas de las formas de ejercer el poder que la humanidad haya podido inventar a lo largo de su recorrido histórico.

La pedagogía moderna configura su discurso y sus prácticas recibiendo el impacto de las proyecciones de diferentes acepciones de la cultura. El resultado final de la función culturalizadora de la escuela es una síntesis de todas ellas. *En primer lugar,* la enseñanza-aprendizaje se ha entendido como medio de formación del espíritu y de progreso, enlazando la tradición clásica griega y humanista renacentista con la orientación ilustrada moderna; sin dejar de hacer notar que el valor que se le concedía al contenido cultural ha llevado en muchas ocasiones a considerarlo valioso al margen de que fuera realmente formativo para el alumno. Sobrentendemos que ser alumno es tener la condición fundamental de estar dedicados a adquirir *saber;* es decir, a asimilar conocimientos que se consideran retazos o representaciones de lo mejor de la cultura. *En segundo lugar,* se la ha tratado de ver, no tanto como objeto que se debe asimilar (un fin valioso en sí mismo), sino como una fuente o un medio para ampliar la experiencia del alumno en desarrollo, a cuya peculiaridad evolutiva ha de someterse la elección de contenidos. La presentación de contenidos y la elección de actividades tienen que decidirse desde la consideración de las condiciones de la psicología de los sujetos. Últimamente, *en tercer lugar,* la cultura escolar es también apreciada como una base en la que apoyar la identidad cultural de tipo étnico, como ya había sido puesta al servicio del asentamiento de las identidades nacionales en el proceso de construcción de los estados modernos, y como anteriormente lo fue para crear identidades de carácter religioso. El peso de cada una de estas tendencias o tradiciones en lo que hoy se considera que tienen que aprender los alumnos es variable en diferentes estilos metodológicos, en las diversas asignaturas, según cada profesor, en los niveles del sistema escolar, etc. Pero aparte de esos signi-

ficados, montándose sobre ellos, el término *cultura* tiene en las instituciones escolares otro singular, que es el resultado de lo que en los usos escolares se hace con la cultura. Decir que la escuela es un agente o tiene una función reproductora de la cultura en abstracto es cierto, pero matizamos que lo es de una cultura peculiar. Más que reproducir transmitiendo el acervo cultural disponible, lo que realmente hace a través de sus prácticas es *producir* algo singular, que nosotros, si se nos permite la expresión, llamaremos cultura *curricularizada* o, simplemente, curricular. La constituye un contenido que, por su peculiaridad y por la forma con la que se aprende, crea por sí mismo un marco que modela al alumno como aprendiz. Leer en la escuela no es lo mismo que leer en un parque o en el asiento del confortable hogar. Aprender acerca del equilibrio entre especies no es lo mismo hacerlo en los libros de texto que en un re-portaje filmado producido por *National Geographic* o leyendo ;a revista de esta organización. Practicar el ejercicio físico en un día de vacaciones es algo bien diferente a una clase de la asignatura de Gimnasia. Esas diferencias tienen que ver con el hecho de que en unos casos son actividades voluntarias y en la escuela no, porque unas son más motivadoras que otras, (según sean voluntariamente emprendidas u obligadas), o porque en unos casos haya que rendir cuenta de lo aprendido y en otros no. Además de esos importantes matices, es preciso comprender que lo característico de la información que se transmite al alumno es ella misma. Los saberes que se adquieren en las escuelas son singulares, no sólo porque, entre otras razones, otros agentes no se ocupen de ellos (la familia, por ejemplo), sino debido a que reflejan y se imparten según la rutinas escolares que acumulan hallazgos consolidados en costumbres acerca de cómo entender e impartir los currícula o las asignaturas. Parece como si fuese inevitable el cumplimiento de aquella visión negativa que NIETZSCHE tenía de la función cultural de las instituciones educativas.

> "Dos corrientes aparentemente contrarias, de acción igualmente perjudicial y concordantes en sus resultados, predominan en la actualidad en nuestras escuelas, que originalmente partían de bases totalmente diferentes: por un lado, la tendencia a la máxima extensión de la cultura, y, por otro lado, la tendencia a disminuirla y debilitarla. De acuerdo con la primera tendencia, hay que llevar la cultura a ambientes cada vez más amplios; en el sentido de la segunda, se pretende de la cultura que abandone sus supremas pretensiones de soberanía, para ponerse al servicio de otra forma de vida, es decir, a la del Estado".
>
> (NIETZSCHE, 1980, págs. 28-29.)

Pensamos que el currículum escolar (sus materias, áreas, disciplinas, temarios,...) es una selección de cultura especialmente elaborada para estudiantes, y que, al ser una construcción con una finalidad específica, tiene unas determinadas singularidades. Una aproximación mínimamente crítica nos descubre que ese currículum explícito que se refleja en el currículum *oficial* es una declaración de intenciones, una visión de lo que creemos debe aprenderse, que, al desarrollarse en la práctica realizando tareas concretas, al ser enseñado y evaluado, se transforma en una realidad que es de una naturaleza diferente (son los hechos). En el proceso de desarrollo del currículum, desde que se declara como un programa de intenciones hasta que las enseñanzas son evaluadas por los profesores, las metas se concretan en prácticas. Lo que entendíamos que era una sínte-

© Ediciones Morata, S. L.

sis de saberes valiosos (representados por las asignaturas, o los temas) lo vemos plasmado en lo que proponen los libros de texto, lo que explican algunos profesores y lo que se les pide responder a los estudiantes en los exámenes; podemos ver con claridad cómo el contenido sufre un proceso de transformación que perfila una cultura muy peculiar (GIMENO, 1988).

La larga tradición de organizar las instituciones escolares, de ordenar y regular los currícula, los ritos asentados en torno a las formas de enseñar, las prácticas de relacionarse con los menores y de controlarlos constituyen todo un bagaje que legitima dando sentido a lo que se enseña, a lo que se transmite y a lo que se adquiere. Aprender en la escuela es una forma de absorber un saber que, en muchas ocasiones, sólo se justifica en función de los propios ritos a los que está sometido. La función de transmisión cultural de carácter ilustrador que ha pretendido realizar la escuela enseñando lo que otros agentes no podían hacer, la ha llevado a cabo apoyándose y creando una tradición que considera a la cultura curricular clasificada en asignaturas como una selección valiosa de contenidos, organizándolos a su manera; a los que, a pesar de su origen histórico contingente, se los considera como lo mejor y más representativo de la cultura, aunque en muchos casos no pasen de ser caricaturas de la misma. SÁNCHEZ FERLOSIO (2002), persona alejada del territorio de las disquisiciones pedagógicas de carácter técnico, estima que:

> "... una asignatura viene a ser exactamente lo que queda de un determinado campo de conocimiento, una ciencia o una rama del saber, tras haber sido sometidos a un prolongado e intenso tratamiento de ortopedia administrativa o, en una palabra, de bu rocratización".
>
> (Pág. 32.)

Pongamos un ejemplo para ilustrar el carácter particular que la escuela da a la cultura con sus usos y costumbres pedagógicos y sus reglas técnicas. El *alimentarse* es una de las necesidades más básicas del ser humano y una actividad que concierne a todo individuo. Es un objeto de preocupación que justifica en buena medida la necesidad de trabajar y que tiene una presencia capital en todas las sociedades y culturas. Es una necesidad universal que ocupa un lugar sumamente importante en la vida cotidiana, en la actividad económica, el comercio, el mundo laboral, las relaciones internacionales; está muy presente en los usos sociales y en las manifestaciones culturales. Alimentarse está relacionado con la supervivencia, con la salud y la calidad de la vida. Nos resulta difícil citar otro tema más trascendental y con más presencia que éste en la vida cotidiana, que haya tenido tanto peso en la historia.

Aunque aprendemos todo lo relacionado con el *alimentarse* a lo largo de la vida en los diferentes contextos en los que transcurre nuestra experiencia individual y social, una actividad tan decisiva se supone que tendría que ser objeto de preocupación de la educación general, si es que con ésta queremos enseñar "para la vida". En el mapa conceptual de la Figura 4.3 reflejamos, con un cierto orden, una síntesis de los múltiples y dispersos aspectos que se concitan en este tema, las prácticas relacionadas con la alimentación en la vida real y sus implicaciones en las actividades ordinarias que realizamos o de las que somos partícipes. Respecto de todo esto obtenemos aprendizajes involuntarios y casuales la

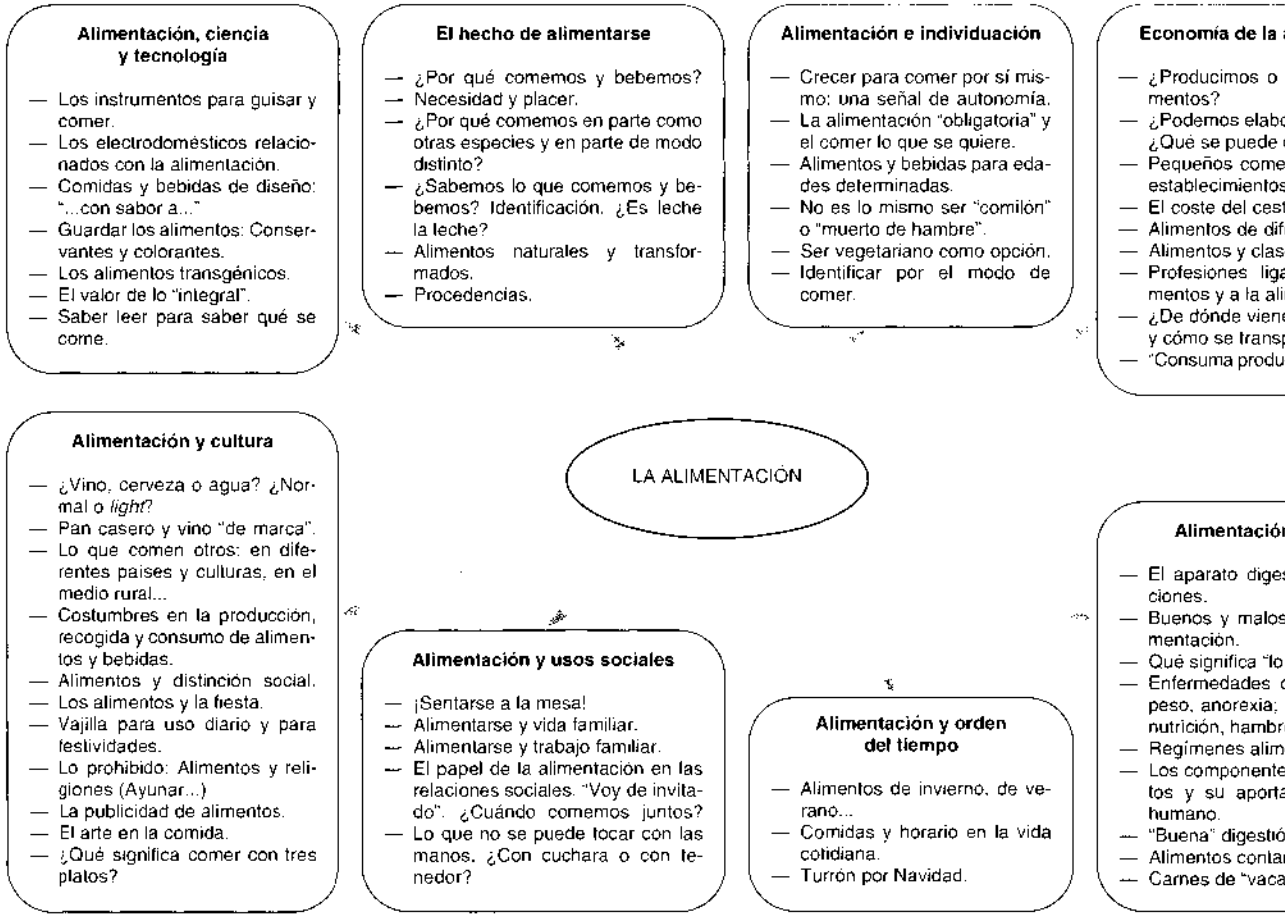


Figura 4.3. *Un mapa posible de contenidos globalizados acerca de* "La alimentación"

© Ediciones Morata, S. L.

mayoría de las veces, que van formando los saberes del sentido común que nos será de suma utilidad para manejarnos en la vida real. Este mapa sitúa a todo lo que supone alimentarse en unas coordenadas que contemplan las complejas relaciones entre aspectos que deberían conocer los menores que pasan por las escuelas para orientarse racionalmente y consolidar adecuados hábitos alimentarios, comprender la historia, las tradiciones culturales, etc. En torno a la necesidad de alimentarse se conjuntan prácticas sociales familiares y de relaciones con los demás (comemos con otros, celebramos acontecimientos y fiestas con alimentos especiales, se han elaborado normas de cortesía acerca del comer y beber, etc.); comemos según pautas culturales que han variado en el tiempo y que son diferentes según los lugares y culturas (el comer, qué comer y cómo hacerlo tienen que ver con las costumbres, las ideas religiosas, las clases sociales, etc.); la alimentación está relacionada con las formas de estructurar el tiempo (cíclicamente a lo largo del día y según las estaciones del año, o señalando la posición según la edad de los sujetos al indicar los alimentos que pueden o no tomar los menores, por ejemplo, etc.). En el hecho de alimentarnos se concretan nuestros gustos y preferencias que forman parte de nuestra identidad y nos orientan en las decisiones que tomamos. Se come no sólo por necesidad, sino también por gusto y placer, de acuerdo con ciertas pautas culturales. La gente asocia fácilmente la variedad de medios geográficos y culturales a la gastronomía singular que hay en cada uno de ellos; existe una vertiente microeconómica muy importante en torno a los alimentos y al hecho de alimentarse (en el plano de la economía personal y familiar, en la necesidad de trabajar y en la distribución del trabajo en el hogar, etc.) y otra macroeconómica (la distribución de los alimentos y del hambre en el mundo, profesiones relacionadas con la producción y distribución de alimentos); la alimentación tiene una estrecha relación con la salud y con los cánones de belleza de cada momento. Existe un bagaje de información sobre la alimentación que circula cada vez con más profusión en los medios de comunicación (dietética, genética de los alimentos naturales, conservación, etc.); se puede aprender, finalmente, sobre una serie de artefactos tecnológicos y utensilios relacionados con el comer y el beber que pueblan nuestros hogares, son objeto de la actividad industrial y del comercio. Muchos de esos instrumentos se guardan hoy en museos por su alto valor artístico.

Este mapa podría ser el punto de partida para estructurar un núcleo de contenidos organizados y desarrollados interdisciplinarmente, programando el currículum en grandes unidades globalizadas. Con una propuesta como ésta se romperían las barreras entre las asignaturas, se relacionarían los aprendizajes escolares con la vida cotidiana; se apelaría a la coordinación entre los profesores, se facilitaría y se estimularía la utilización de recursos materiales variados, se facilitaría la posibilidad de realizar tareas diversas de diferente duración, una estructuración diferente del tiempo escolar, etc. Es decir, se crearía un nicho de aprendizaje especial en el que se es alumno de otra manera a la conocida habitualmente.

Contrastemos ese mapa de contenidos posibles con la forma en que se aborda el tópico de la alimentación en los libros de texto, mostrando un claro ejemplo de lo que hemos denominado cultura curricularizada, como una modulación propiciada por un marco bien distinto para la formación de los alumnos en la educa-

ción obligatoria, por la que todos deben pasar. Analizando de forma muy sencilla, sin extendernos en detalles, veamos cómo los libros de texto de una editorial fuerte en el sector abordan este tema a lo largo de toda la enseñanza obligatoria (desde los 6 años hasta los 16). Como resultado de ver qué se dice sobre el tema hemos confeccionado el mapa de la Figura 4.4 que nos indica lo que el alumno puede y debe aprender [19]. Esa es toda la información que sobre este tema tan esencial se puede obtener de la cultura curricular en el sistema educativo como equipamiento intelectual. Afortunadamente, otros medios y fuentes lo completarán a lo largo de la vida y al margen de las escuelas.

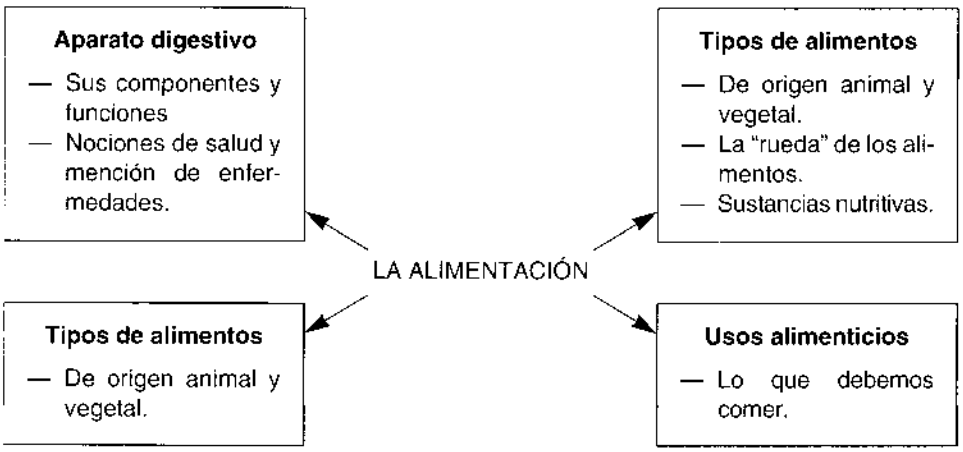


Figura 4.4 *El mapa de los contenidos en una serie de libros de texto*

Ambos mapas (Figuras 4.3 y 4.4) estructuran el ambiente escolar de manera tal que socializarse como aprendiz en uno u otro modelo de organización del currículum conlleva maneras muy distintas de ser alumno. ¿Acaso no da lugar el primer mapa a una organización de los contenidos más favorable a un aprendizaje más integrado, más resistente al olvido, potencialmente más atractivo, menos necesitado de imposiciones y de pruebas de evaluación que obligan al estudio y más acorde con los fines de una educación general que haga conscientes a los sujetos, exigentes y críticos con el mercado de la alimentación? ¿Por qué, si existe esa ventaja, la opción representada por el mapa de la Figura 4.4 domina en las prácticas escolares? Porque el conocimiento de las disci-

[19] Se trata de los libros de texto ofrecidos para el curso académico 2002-2003, de una de las editoriales con mayor cota de mercado de libros de texto en castellano, del área curricular el Conocimiento del Medio. En cuarto curso de Enseñanza Primaria (9 años) se explica muy someramente y se ilustra con más profusión el *aparato digestivo,* los *tipos de alimentos* y se describen las *sustancias nutritivas.* Con anterioridad se habían dedicado dos páginas a la distinción *entre alimentos de origen animal y vegetal.* En quinto curso se dedican doce páginas al tema (distribuidas entre el texto, las ilustraciones y la propuesta de actividades), ocupadas en dar nociones sobre la *rueda de los alimentos, las materias nutritivas, lo que debemos tomar, el aparato digestivo* y una alusión a *los alimentos y la salud.* Eso es todo.

plinas del currículum ha sido "disciplinado" durante una larga tradición acumulada. Una vez que eso ha ocurrido, cuando carecemos de experiencias alternativas para contrastar, o cuando el profesorado con una formación sólida no reacciona contra la costumbre, dichos esquemas se mantienen como fórmulas naturales inevitables que guían la forma de hacer de los docentes, la distribución del tiempo escolar, la potente industria de los libros de texto y, lo que es más definitorio, el horizonte mental que limita lo que es posible pensar y hacer. El mapa de contenidos correspondiente a los libros de texto de nuestro ejemplo aborda informaciones imprescindibles, pero son tan esquemáticamente tratadas, tan lejanas de las experiencias cotidianas, tan desgajadas de las implicaciones que tiene todo lo que concierne a la alimentación de los seres humanos (con sus dimensiones sociales, políticas y culturales), que la escuela hace avanzar muy poco la información de los alumnos, más allá de decirles qué es el *esófago* (porque el *estómago* ya sabrán lo que es al llegar a la mitad de la educación obligatoria). El editor no ha tenido tiempo de incorporar el problema de las "vacas locas" por el revuelo producido en Europa, o ha considerado que, precisamente, por ser de actualidad, le quita vigencia y mercado a su libro de texto; además tendría que hablar de lo que se esconde detrás del problema y eso puede no ser políticamente correcto. A esa cultura, que no sólo ha perdido la capacidad de despertar algún pensamiento y que ha sido despojada de toda oportunidad de interesar a quien tiene que "estudiarla", se refieren los éxitos y fracasos escolares. De acuerdo con la asunción de esos contenidos definimos en el sistema escolar al buen y al mal alumno, lo promovemos de curso, lo convertimos en retrasado o aventajado, le damos o negamos diplomas que acreditan que es o no un individuo valioso, que podrá seguir en el sistema educativo...

Aparte de la entidad de la información que contiene, la cultura curricular adopta formas que repercuten en estilos de aprender y de pensar en los alumnos, así como en los modos de actuar de los profesores y en la organización de toda la enseñanza. El currículum gobierna de ese modo lo que se aprende y la manera de enseñar lo que se aprende. Así, por ejemplo, el hecho de que la cultura escolar quede ordenada de forma disciplinar o interdisciplinar, tendrá consecuencias para el modo en que el sujeto pueda utilizar lo aprendido para ver y enfrentarse con el mundo. (En el ejemplo de la Figura 4.4 el tópico de *la alimentación* está encuadrado en el área de Conocimiento del Medio.) En torno al mismo se agrupan contenidos que no pertenecen a ninguna disciplina científica en concreto, pues se mezclan elementos de la Fisiología, Higiene y Dietética, entre otros. Elegidos desde instancias políticas y técnicas, justificados por su presunta relevancia científica, aplicada o formativa, los tópicos que se deben enseñar se estructuran en secuencias para ser desarrollados durante el tiempo escolar (calendario, horario...). Por racionales o naturales que parezcan, tanto la selección como la secuencia, no dejan de ser opciones entre otras muchas posibles. Se podía haber abordado el papel de la patata en el combate contra el hambre en Europa en los siglos xviii y xix, por ejemplo, o la contaminación del agua (que, por cierto, no es de origen vegetal ni animal, de acuerdo con la clasificación de los alimentos considerada en el mapa de la Figura 4.4; y, sin embargo, es imprescindible para vivir y es un componente básico de la alimentación), y otros muchos temas importantes para un ciudadano y consumidor

concienciado y para una población alimentada de forma más sana. La opción que se toma al clasificar el conocimiento constituye una fuente de sugerencias implícitas para todo el sistema educativo, para las prácticas del desarrollo del currículum y para la acción de enseñanza-aprendizaje en las aulas que los profesores se verán tentados a no alterar. En relación a la secuencia, podemos preguntarnos por qué razón se ofrece la información sobre la alimentación básicamente en el quinto curso y ya no vuelve a tratarse en la etapa obligatoria. ¿Es el mejor momento para desarrollar este tema, hay razón alguna? ¿No sería conveniente abordarlo cíclicamente? Simplemente, se enseña y se aprende cada tema "cuando toca". A lo que no haya sido seleccionado no "le tocará" el turno nunca.

Al asentamiento de esta cultura curricular —molde determinante de las actividades y para el pensamiento de los alumnos— sabemos que contribuyen múltiples factores; esencialmente los profesores. Si bien las prácticas de control de los resultados escolares (reválida, por ejemplo, los libros de texto) y los métodos pedagógicos colaboran en esa tarea. Conocemos los rastros de algunas de las tradiciones que dan el formato que tiene la cultura escolar, aunque solemos reproducirla sin saber su origen.

Las escuelas protestantes tras la Reforma, con el afán de impulsar la enseñanza religiosa de forma disciplinada para crear un orden interiorizado que sustituyese a la imposición externa, tan característico de la cultura protestante, propiciaron la creación de un orden en la enseñanza y en el desarrollo del currículum a lo largo de la escolaridad. HAMILTON (1989) considera que la entrada en el universo del discurso pedagógico de términos como *currículum, clase o método* se debe en buena medida a los calvinistas. La espontaneidad del aprender de otros gracias al contacto personal o la enseñanza ocasional, serían sometidos al orden sistemático de enseñanza-aprendizaje que requería un proyecto de socialización concebido explícitamente como pauta a la que acomodarse. Algo parecido ocurrió con los jesuitas en el mundo católico, en la ordenación llevada a cabo por medio de una reglamentación exhaustiva del funcionamiento de sus centros, la organización de la enseñanza y del estudio de los alumnos, dentro de un marco general regulador de la vida de los alumnos. En la *Ratio* de la Compañía, fundada por Ignacio de Loyola, se especifican las reglas precisas y metódicas de la pedagogía ignaciana, al modo como el fundador reglamentó el dominio y conversión del alma con las reglas que regían para conducir los ejercicios espirituales. La *Ratio* recoge y distribuye responsabilidades de las figuras a las que compete mantener el orden físico, moral y pedagógico de profesores y estudiantes: qué hay que estudiar, cuántas clases de cada asignatura habrá a la semana y cuál será su duración semanal y diaria, qué se puede leer, cómo ha de estudiarse, cómo y cuando ha de examinarse, cómo se debe corregir, cuánto tiempo hay que dedicar al estudio, cómo organizar los grupos de alumnos y por qué orden se sientan en las clases, duración de las lecciones, pasos que tiene que dar el profesor en su desarrollo, régimen de premios, cómo se adscriben los profesores a las materias, cuándo comienza y termina el curso, qué reglas han de seguirse en cada materia, cómo dictar un contenido, etc.

Selección, a modo de ejemplo, de algunas reglas de la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús

— *Reglas del Prepósito provincial:*

3. Este examen con el que se determina si uno ha de ser destinado a filosofía o a casos de conciencia, hágase con sufragios secretos, y lo que se estableciere conste por escrito juntamente con el juicio de los examinadores en un libro señalado para esto; y los que intervinieron en el examen guarden secreto absoluto sobre el asunto.

6. Y si tal vez no les basta a los que tienen facilidad para predicar un bienio para oír en las clases las materias de teología que se tienen por necesarias para ejercer su cargo con seguridad y sin error; en tal caso se les podría conceder un tercer año de estudio teológico para esa materia.

21.5. Cuando decimos que las clases de gramática no deben ser más de tres... nos referimos no tanto al número de clases y de maestros, cuanto al número de los grados que queden descritos. Porque si la abundancia de discípulos es tanta que no les puede bastar un solo maestro, en tal caso podrá duplicarse la clase.

34. Procure con todo empeño, teniéndose por cosa de la mayor importancia, que nuestras escuelas se abstengan en absoluto de libros de poetas o de cualquiera que puedan hacer daño a la honestidad y buenas costumbres, a menos que previamente sean expurgados de cosas y palabras deshonestas; o si de ningún modo se pudieran expurgar, como Terencio, es mejor que no se lean, para que la calidad de los temas no ofenda la pureza de las almas.

— *Reglas del Rector:*

13. El argumento de las tragedias y comedias, que no conviene que sean sino latinas y tenerse muy raras veces, sea sagrado y piadoso, ni se introduzca personaje alguno o vestido femenino.

— *Reglas comunes:*

9. Si alguien es capaz de enseñar de modo que sin dictar puedan los discípulos anotar fácilmente cuanto ha de escribirse, es de desear que ése tal no dicte; al menos los que dicten háganlo totalmente de manera que no se detengan entre palabra y palabra, sino que pronuncien como por alientos; y si conviniere, repitan con otras tantas palabras; ni deben dictar el argumento completo y a continuación explicarlo, sino que de cuando en cuando dicten y a su vez expliquen.

— *Reglas del Prefecto de estudios inferiores:*

10. A los que llegan de nuevo examíneselos más o menos de este modo: pregúnteles qué estudios han hecho y hasta qué punto; después mándeles escribir por separado una tarea con tema fijo; interrógueles asimismo sobre algunos preceptos de las asignaturas que hayan estudiado; propóngales algunas frases breves bien para pasarlas a latín, o bien, si fuere conveniente, tomadas de un autor con el fin de interpretarlas.

29. Al principio de cada año escolar señale él mismo, o por medio de los profesores, a cada discípulo, su banco y compañeros de asiento; también a los seminaristas y convictores por medio de sus prefectos; a no ser que en alguna parte se determine el orden de asiento conforme al aprovechamiento. Adjudique a los nobles los asientos más cómodos, y a los nuestros como a los demás religiosos, si los hay, asientos separados de los externos; y no consienta que se haga cambio alguno de importancia, sin que él lo sepa.

© Ediciones Morata, S. L.

43. No tolere ni en el patio (de recreo) ni en las clases, aun superiores , ni armas, ni gente ociosa, ni contiendas, ni clamores; tampoco permita en esos sitios juramentos, injurias de palabra o de hecho, ni cosa alguna indecorosa o inmoral.. Si acaeciere algo de esto arréglelo en seguida, y si hay algo que perturbe de algún modo la tranquilidad del patio, trátelo con el Rector.

— *Normas para el examen escrito:*

5. Se debe cuidar que los compañeros de asiento no se comuniquen entre sí. Pues caso de encontrarse dos composiciones parecidas o iguales, ambas dos han de ser tenidas por sospechosas, ya que no se puede averiguar quién copió de quién.

10. Si alguien no terminare la composición en el tiempo concedido, entregará aquella parte que haya escrito. Por lo tanto convendrá que se enteren todos bien de cuánto tiempo se concede para componer, cuánto para transcribir y revisar.

— *Normas para los premios:*

4. Una vez señalado el tema de la composición (objeto de examen), nadie salga de su clase antes de terminarla y entregarla, ni hable con nadie, con otro dentro o fuera del colegio. Si fuere necesario salir, aunque con permiso, déjese el tema y lo que se haya escrito al que preside en aquel momento la clase.

6. Cada uno, cuando quisiere salir, entregue la composición copiada con esmero y con el lema que él quisiera pero sin nombre, al Prefecto del colegio, o a otro que el mismo Prefecto haya señalado por sustituto suyo. Entregará además al mismo otro pliego bien cerrado, para que nadie pueda averiguar el nombre, en el que esté escrito el mismo lema juntamente con su nombre y apellido.

— *Reglas de los estudiantes de nuestra Compañía:*

2. Decidan aplicarse con seriedad y constancia a los estudios; y así como deben pensar que han de evitar que se entibie el amor a las virtudes sólidas y a la vida religiosa con el fervor por el estudio, también a su vez se han de persuadir que nada harán más agradable a Dios mientras están en los colegios, que entregarse diligentemente a los estudios con la intención dicha; y aunque nunca lleguen a ejercitar lo que aprendieren, sin embargo, tengan presente que el trabajo ese de estudiar, tomado como conviene por obediencia y caridad, es obra de gran merecimiento en presencia de la divina y suma Majestad.

3. Cada cual se dedicará al ramo de la ciencia y asistirá a las clases de los profesores que le indique el Superior; y todos guarden con diligencia la distribución del tiempo ordenada por el Prefecto o profesor y el método en el estudio, y no usen otros libros que los que les haya dado el mismo Prefecto.

4. Sean asiduos en la presencia a las clases y diligentes en prepararlas, y después de oídas las lecciones, repetirlas, lo mismo en preguntar lo que no hayan entendido, y en anotar de lo demás lo que conviene, para ayudar a la memoria en el futuro.

10. Nadie se entregue al trabajo de leer o escribir por más de dos horas, sin interrumpir el estudio con un pequeño intervalo de tiempo. (GIL, E., 1992.)

CoMENio en el siglo xvii da un paso más en la construcción de los esquemas de acción para comunicar saberes, generando una práctica pedagógica con formato propio. En su *Didáctica Magna* da, a título de ejemplo, recomendaciones como las siguientes: dar más importancia a la mañana que a la tarde como horario propicio para aprender; aprender escalonadamente conforme a los grados de la edad; aprender la lengua más por los textos que por la gramática; que los ejemplos precedan a las reglas; ejercitar primero los sentidos, comprender después las cosas y,

a continuación, memorizarlas; distribuir el núcleo de estudios en clases; organizar el tiempo meticulosamente para que cada hora, día, mes y año tengan su peculiar ocupación y de ese modo todos aprendan lo mismo; hacer lo establecido sin interrupción alguna, sin dejar salir al alumno; que cada materia tenga un único profesor; acompañar cada regla de sus ejemplos; el aprendizaje de toda lengua procurará primero el entender y después el escribir; conocer primero lo cercano, más tarde lo lejano, después lo remoto; enseñar de acuerdo con la edad, la capacidad y el adelanto en los estudios; se debe explicar con claridad lo que ha de aprenderse; ejercitar el máximo número de sentidos posibles al aprender; el alumno aprende con más facilidad si se le hace ver la aplicación de lo aprendido a la vida cotidiana; todas las materias han de tener un solo método, todas las escuelas han de realizar los mismos ejercicios y, en cuanto sea posible, cada materia tendrá la misma edición del libro a utilizar, pues la pluralidad distrae la atención; al comenzar el estudio de cualquier tema se debe resaltar su importancia; no hay que enseñar por autoridad, sino con demostraciones; es mejor aprender por las cosas mismas y no por los libros; repetir lo necesario hasta que todos hayan comprendido la lección, los más avanzados podrán recrearse en el dominio de la materia mientras los lentos la aprenden; instruir colectivamente a la vez a todos los alumnos de la misma clase; textos e ilustraciones se escribirán en las paredes de la clase para que constantemente impresionen a los sentidos; la disciplina más rigurosa no ha de aplicarse por motivos relacionados con los estudios, sino para la corrección de las costumbres...

Con este relato desordenado de recomendaciones (aunque siguiendo el orden expositivo del autor) queremos mostrar —aparte de la actualidad de alguno de esos principios y la antigüedad de alguna de las costumbres en las aulas de ahora— cuán tempranamente la cultura en la enseñanza (los contenidos) va regulándose, generando el *modus operandi* peculiar pero bien organizado. Este sintetiza los modos de aprender, el enfoque del contenido, la ordenación de éste por unidades de tiempo, el uso singular de los textos y la disposición de los recursos. Un profesor por materia, un grupo de alumnos, un único método para cada asignatura, un mismo libro, unas mismas tareas para todos, una actividad precisa para un objetivo previamente aclarado, un único ritmo de progreso para todos los alumnos, un mismo sistema para las diferentes escuelas...

La *Guía de las Escuelas Cristianas* de LA SALLE (en 1706) refleja la perfección de un orden total de la vida en las instituciones (comportamiento de los alumnos en cualquier momento y actividad, contenido a aprender, método, horarios, niveles, exámenes, régimen de vida, etc.), mostrando la determinación de establecer un orden estable y uniforme en la práctica. Dicha Guía comienza diciendo:

> "Fue necesario establecer esta Guía...., a fin de que hubiese uniformidad en todas las escuelas y en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y para que las prácticas fuesen siempre las mismas. El hombre está tan propenso a la inconstancia e incluso al cambio, que necesita tener reglas por escrito que lo mantengan en los límites de su deber y le impidan introducir novedades o destruir lo que ha sido sabiamente establecido".

Todo ese sistema se gestó varios siglos antes de que, con la revolución industrial, se aplicaran los esquemas tayloristas de estandarización al diseño del currículum (GiMENo, 1982), a la organización de las "empresas educativas" y a la de sus recursos.

Los intentos recientes de la psicología de la instrucción para diseñar la enseñanza y el aprendizaje siguiendo algoritmos (pasos secuenciados), lo que en su momento denominamos como *pedagogía por objetivos* (precisar minuciosamente la meta, encontrar la actividad concreta capaz de hacer que se consiga y evaluar con precisión si se ha logrado), la obsesión por hacer taxonomías de contenidos desmembrados en tipos de aprendizajes (conceptos, actitudes y habilidades, por ejemplo), entre otros enfoques, representan la continuación de esa pulsión por organizar el contenido desde fuera para provocar el orden que ha de producirse en el interior del alumno. Detrás de tanto afán por hacer de la enseñanza un ejercicio con rigor ingenieril es fácil perder de vista la cuestión fundamental: ¿qué tienen que ver los currícula, los textos y las prácticas escolares con la cultura y cómo se cultiva al alumno con ella? Que la escuela abandone o no cumpla su misión cultural ilustradora lo podemos explicar por muchas razones; que el discurso sobre la educación abandone el tema de la cultura como nutrición de la educación sólo puede explicarse por la enajenación de quienes lo elaboran y reproducen.

Si el contenido no atrae al alumno, entonces el orden disciplinante general al que sirve la educación, se ocupará de hacer aprender unos saberes "disciplinados" y colonizará los modos de operar en la práctica: imposiciones, exámenes de control, régimen de premios y castigos, etc. (¿Cómo podría explicarse, si no, el que al alumno le pongan una mala calificación en una materia o en una evaluación parcial por su "mal comportamiento"?) La pedagogía represiva, autoritaria o de disciplina severa es considerada hoy una mala pedagogía (en la práctica se mantienen muchos de sus reflejos), pero en buena medida la necesitan los irrelevantes currícula y los métodos inadecuados. Habría que tener en cuenta este principio a la hora de explicar la falta de interés del alumnado o el fracaso escolar.

4.4.4. Modos de aprender los saberes. De la disciplina del escuchar a la de leer y escribir

El mundo al que es posible acceder gracias a la experiencia personal directa es muy limitado. Lo que podemos aprender de esa forma es muy valioso pero muy escaso si no aprovecháramos lo que otros han descubierto y experimentado. La escuela, al ser un espacio aislado, limita más todavía los contactos posibles con la realidad para aprender directamente observándola, experimentando y actuando sobre ella. Como, además, la escolaridad separa a los menores del mundo y de la vida de los adultos, limita las oportunidades de tener contactos directos con las experiencias de los mayores. Los alumnos tendrán que aprender a partir de alguna forma de representación simbólica de la realidad y de lo que les narren otros. En las escuelas no puede observarse directamente a un elefante, ni analizar los efectos de los fertilizantes, la Vía Láctea, el mundo del trabajo y, mucho menos, el mundo de los antepasados. A través de la actividad educativa sí es posible hacerlo gracias al empleo de símbolos que representan, muestran o hablan de ese mundo; es decir, por medio de imágenes y palabras. Sólo así podemos disponer de la mayor parte del *saber sobre* el mundo, del *saber hacer y* de lo que otros han sentido, aunque las escuelas podrían abrirse mucho más a la vida real y al presente de lo que lo hacen. Cada uno de los entornos de aprendizaje en los que puede participar el ser humano permite y posibilita el que adquiramos

conocimientos y experiencias de una cualidad peculiar. Esos entornos son básicamente cuatro (GIMENO, 2001a, págs. 36 y sgs.): *a)* Observando o participando directamente en actividades realizadas en diversos ambientes de las que se obtiene experiencia personal. *b)* Intercambiando vivencias con los demás en contactos interpersonales. *c)* Asimilando y recreando el amplio mundo de la experiencia condensado en los materiales escritos. *d)* Aprendiendo de los entornos que facilitan las nuevas tecnologías de la comunicación e información. La Tabla 4.2, que sigue a continuación, resume la cualidad y posibilidades de cada entorno.

La educación en general y, de manera particular, la que puede obtenerse en las escuelas tiene mucho que ver con los usos de las imágenes, de las palabras habladas, leídas, escritas y hasta cantadas, porque éstos son los medios posibles de los que valerse dentro del marco institucional para que se establezca la mediación entre la experiencia colectiva acumulada (externa a las escuelas) y los sujetos carentes de ella (internados en la institución). En las escuelas, la palabra leída o escrita es el medio por antonomasia de comunicar experiencia y de relacionarse con el mundo no presente, que además, como dice HAARMANN (2001), configura nuestra identidad, porque el sistema de escritura nos marca personalmente, como lo hacen otros productos culturales [20]

La calidad de la práctica educativa y las características que podemos observar en ella quedan sometidas a los usos posibles del lenguaje. Éste es uno de sus rasgos más definitorios. Las maneras de *decir, escuchar, leery escribir,* que son maneras de comunicar, y las combinaciones posibles entre todas ellas forman lo que constituye y diferencia a los distintos modelos pedagógicos posibles. La pedagogía que solemos llamar *tradicional,* por ejemplo, está constituída, básicamente, por la fusión de tres rasgos característicos: *1)* una transmisión oral unidireccional hacia el alumno, basada en una escasa variedad de relatos, *2)* unas prácticas de lectura muy delimitadas en las que se maneja un número reducido de textos, se restringen las fuentes y donde el estudiante tiene pocas posibilidades de elegir y 3) un uso limitado de la escritura, más centrado en la copia que en la expresión personal.

La transición a formas didácticas más modernas tuvo lugar cuando se posibilitó al estudiante el ejercicio de hablar, leer y escribir con más autonomía y libertad. La pedagogía se transforma dándole otros usos al lenguaje, al permitirse una comunicación oral más abierta apoyada en el *diálogo,* al admitirse la posibilidad de la *crítica* sobre lo escuchado, cuando se pueden ampliar los textos posibles de leer, optar entre la pluralidad de los existentes y se permite el análisis de lo leído, cuando el alumno puede utilizar la escritura para elaborar su propio pensamiento y expresar sus opiniones y sentimientos. Las pedagogías *psicológicas* y postmodernas se caracterizan por dos rasgos esenciales. *El primero,* quitando peso al verbalismo a favor de la experiencia directa, suponiendo que los contenidos así aprendidos tendrían mayor autenticidad y significatividad. *El segundo,* por tratar de propiciar un clima de relaciones tolerantes que posibilitaran más capacidad de iniciativa y autonomía personales, una vez dominados los instrumentos básicos para la adquisición de la cultura. Las posiciones más *radicales* en ocasiones han negado la utilidad y hasta la legitimidad de la transmisión de cualquier experiencia

[20] ¿Cómo, si no, se explicaría la pervivencia de la escritura tradicional en la sociedad japonesa?, se pregunta el autor.

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 4.2: *Las formas de la experiencia en los modelos educativos*

Modos básicos de experiencia o entornos de aprendizaje en el ambiente escolar		***Dimensiones básicas que dan lugar a la variedad de modelos educativos y formas de ser "alumnos"***		
		a) *Amplitud y calidad de las fuentes y de los contenidos abarcables.*	b) *Posibilidad de comunicación abierta y libre.*	c) *Posibilidades de iniciativa del alumno.*
1. Experiencias directas		Posibilidades de los diferentes ambientes escolares y del medio.	Amplia.	Depende de la riqueza del medio accesible.
2. Fuentes vicarias	2.1. Escuchar y dialogar en relaciones interpersonales verticales y horizontales.	Voces distintas, contenidos de calidades diversas y amplitud de temas abarcables.	Posibilidad de diálogo, réplica y crítica de lo escuchado.	Posibilidad de iniciar la comunicación o solamente debe responder.
	2.2. Leer.	Disponibilidad y calidad de medios. Amplitud de temas accesibles.	Posibilidad de dialogar sobre lo leído.	Libertad de elegir en la lectura: fuentes, contenidos y momentos.
	Escribir.	Posibilidades de la expresión.	Libertad de expresión o simple reproducción.	
	2.3. Nuevas tecnologías.	Disponibilidad y calidad de medios. Amplitud de temas accesibles.	Posibilidades de participación.	¿Espectador o participante?

que no sea la personal, definiendo el espacio-tiempo escolar como una oportunidad para el descubrimiento, para la expresión de los sujetos y para el autodesenvolvimiento. Veamos cómo esas formas simbólicas de comunicación se convierten en determinantes del papel de los alumnos.

La figura del alumno bajo el predominio de la oralidad: el orden del escuchar

El lenguaje oral y también la imagen, aunque ésta en menor medida, fueron recursos fundamentales utilizados por los seres humanos en la transmisión del conocimiento y de la experiencia, como es lógico, mucho antes de que lo fuese la palabra escrita que puede ser leída. Así tuvieron lugar las prácticas de la vida cotidiana y así ocurrió, inevitablemente, en las escuelas. Los usos del lenguaje hablado en los recintos escolares dieron forma y delimitaron la comunicación que era posible con el saber en el espacio de las aulas.

El tiempo y los espacios escolares, cerrados y aislados, tuvieron que llenarse, necesariamente, con formas de vida posibles de realizar en esas coordenadas.

Aunque la escolarización es un fenómeno singular, al desarrollarse dentro de una cultura, no podía dejar de reflejar determinados rasgos y usos vigentes en ella, como es el caso de las formas de comunicarse entre los seres humanos; esos usos de la comunicación han sido "domesticados" por la escuela que los ha convertido en rutinas estables, acomodándolos a sus propios moldes. No se crearon *ex nihilo,* sino a partir de formas ya conocidas. Las prácticas escolares se nutren de otras existentes en la cultura, tal como hemos argumentado en otro lugar (GIMENO, 1998a). Las instituciones educativas hicieron de los usos de la palabra existentes —las formas del lenguaje— los instrumentos necesarios para desarrollar los procesos de comunicación, de pensamiento y de apropiación de la experiencia o cultura codificada que la lengua posibilita en los espacios cerrados de las aulas. La palabra hablada, tuvo que ser, por necesidad el instrumento por excelencia si no el único, de la socialización escolar que se asentó como una tradición fuertemente arraigada. Tuvo que ser, forzosamente, el único recurso pedagógico antes de que los libros fuesen accesibles a los estudiantes, quienes no siempre tenían a su alcance la biblioteca (en un principio, únicamente disponible en las universidades, conventos y palacios). Carencias que todavía tienen muchos alumnos hoy en el mundo.

La palabra es el vehículo de mediación entre unos menores carentes de la experiencia sobre el mundo exterior y la experencia vivida por otros. Narrar y comunicarse hablando con otros fue, y seguirá siendo, un importante medio de adquirir experiencia, de educarse con otros, aunque *el callarse* sea una norma escolar frecuentemente recordada y otras tantas veces transgredida. Sea cual sea la evolución futura de las prácticas educativas, la oralidad tendrá un lugar importante en la educación. El tener que enseñar y aprender en ese medio educativo en el que el mundo penetra y es accesible a partir de representaciones abstractas, es uno de los rasgos esenciales de la escolarización. Esa es su virtualidad y su limitación; también una de las fuentes de sus problemas y una de las causas —podríamos decir que lógica—, del fracaso escolar, pues no es fácil "naturalizar" el mundo artificial convirtiéndolo en un medio "a la medida de los menores", seguramente más atraídos por los encantos del medio exterior inmediato. No todos ellos pueden participar y beneficiarse por igual de esa mediación, ni tienen motivaciones suficientemente sólidas para mantenerse participando con aprovechamiento.

El reto esencial de la escuela ha sido, y seguirá siendo, el de cómo hacer posible que los menores acepten el régimen de comportamiento que les impone la abstracción de lo simbólico, que le presten atención, que obtengan algún significado (aprendizaje), que les motive y que hasta lleguen a hacer de esa manera de penetrar en el mundo y en la cultura un estilo de vida. Salvar la brecha entre el mundo sensible (al alcance de los sentidos) y sus representaciones abstractas ha sido y es una de las preocupaciones de la Didáctica como compendio de saberes acerca de la metodología pedagógica [21]. Las "lecciones de cosas " son un ejemplo de cómo se pretendió saldar las distancias de esa brecha. Se popularizaron en los medios educativos a partir de la influencia que tuvieron ROUSSEAU, COMENIO y PESTALOZZI, con el propósito de llenar el vacío en el que caen las palabras desligadas de su poder de

[21] EZEQUIEL SOLANA (¿1930?) recogía el siguiente principio en su *Didáctica Pedagógica:* "La enseñanza debe ser `intuitiva', es decir, que debe ser basada sobre datos sensibles y dirigirse, tanto como sea posible, a los sentidos o a la imaginación para llegar a la inteligencia... las ideas abstractas y nociones generales... serán siempre *precedidas y preparadas* por la observación de cosas concretas...", pág. 26.

significación, apelando a la observación de *lo real,* en edades en las que los sujetos están menos capacitados para la abstracción. Se consideró que la intuición que da la percepción sensible debía anteponerse a las nociones abstractas. Pero, ¿que contenidos de los actuales currícula pueden mostrarse intuitivamente? ¿Cuánto del mundo externo puede acercarse intuitivamente al alumno en las aulas? ¿Acaso puede extraerse el conocimiento a partir de la simple observación de las cosas, de los fenómenos y actividades, si dicha observación no está dirigida por la reflexión que busca la organización de las impresiones acerca del mundo sensible? Esta organización únicamente es posible mediante el lenguaje que abstrae, como el formalista **HERBART** hacía notar a principios del siglo xix en su *Pedagogía General.*

El lenguaje hablado (no sólo en el formato elaborado de la *lectio*[22] o lección) es un medio de comunicar significados, para mostrar contenidos por medio de la narración y elaborarlos a través de la discusión y del diálogo, de ejercitarlos por medio de la recitación o la exposición y de comprobarlos con el interrogatorio. La cualidad de "hablar bien" y a su "debido tiempo", así como el "saber escuchar" y el "ser dialogante" han sido y siguen siendo rasgos que comúnmente denotan la calidad de la educación. La condición de ser buenos narradores todavía es apreciada en los profesores, como lo puede ser en el teatro. El "buen saber decir" o "el bien saber contar" siguen siendo capacidades pedagógicas útiles y valoradas. Deberíamos desprendernos del temor a ser tachados despectivamente como tradicionalistas por reafirmar dichos valores. Han sido las normas inherentes a esa forma de comunicación dentro del marco escolar instituido las que han vaciado, deformado, pervertido y desprestigiado la comunicación oral, al privarla de contenido, al condenar al alumno a escuchar sinsentidos más que incitarlo a pensar y hablar.

Es evidente que la institución escolar no es el medio exclusivo en el que se practica la oralidad, ni el único lugar en el que se transmite y se recibe información por esa vía. Pero sí es un medio singular en el que la comunicación oral se "especializa", adoptando usos particulares en la transmisión de contenidos y en las formas de hacerlo (en las aulas se habla de unas cosas o temas y con unas determinadas maneras). Es tan importante y básica esa forma de comunicarse con los otros que, cuando se augura que las nuevas "tecnologías" van a sustituir a los medios usados normalmente, surgen temores y aparecen prevenciones hacia las nuevas formas de comunicación del conocimiento. Así ocurrió cuando, una vez que se inventó la escritura, lo escrito fue apreciado como una amenaza para la palabra hablada y la memoria. Más recientemente apareció un temor similar ante el peligro de que las máquinas de enseñar —hoy representadas por los ordenadores, propiciadores de la enseñanza a distancia— sustituyeran a la educación apoyada en las relaciones personales cálidas de hablar *con y para* el otro.

Siendo, pues, el lenguaje hablado una forma de comunicación tan inmediata, importante y humana, sería absurdo relegarla por considerar que equivale a *verbalismo* huero. Hay una pedagogía tradicional del verbalismo vacío, como la habrá con el uso de las nuevas tecnologías. No es el "escenario" (profesor que expone, libro que se lee u ordenador con el que se navega) ni el modo de comunicación (imágenes, narraciones orales o escritas) lo que hace que la práctica educativa

[22] En medios de habla inglesa *lecturer* (el que lee) es un término empleado para designar una categoría de profesor.

© Ediciones Morata, S. L.

sea tradicional o moderna, conservadora o innovadora, sino la relevancia del mensaje que se difunde a través de cualquiera de los procedimientos y medios posibles, la atracción que despierta, la efectividad de la comunicación y los efectos secundarios o derivados que incita en los receptores. El medio condiciona en parte al mensaje, pero éste tiene su independencia del medio en tanto que para el receptor puede ser relevante o no, rigurosamente elaborado y expuesto, actual...

Teniendo a la oralidad como recurso comunicativo, pueden desarrollarse pedagogías *modernas, emancipadoras o críticas.* La primera manifestación de la opresión a individuos o a grupos es el quitarles el uso de la palabra. El *oprimido* de Paulo FREIRÉ (1970) es quien no puede o no sabe decir su palabra, aquel que carece de capacidad, libertad y autonomía para expresarse y ha asumido el significado que el mundo tiene para sus opresores. Ayudar a liberarlo consiste en darle voz, en establecer con él un posible diálogo. Una pedagogía no tradicional y emancipadora tiene que procurar que el lenguaje escuchado sea liberador: que tengan relevancia sus contenidos y despierten el interés, que el receptor pueda incidir en el desarrollo de la comunicación (preguntar, objetar, sugerir, etc.), que el comunicante tenga noticia de la efectividad de la comprensión de lo que el otro escucha (cuando se trate de informaciones que es necesario interpretar de una determinada forma), que el oyente pueda convertirse en comunicante expresando su propio discurso, que en el horizonte se instale la meta del diálogo como una de las formas más valiosas de esta modalidad comunicativa (SÓCRATES despreciaba la escritura porque no tenía la frescura comunicativa que tenía el diálogo) y, finalmente, que ese verbalismo bien entendido no anule la posibilidad de utilizar otros medios de comunicación y de adquisición de conocimiento.

Este recurso tan elemental de comunicación que es la narración hablada hizo a los escolares aprendices que se vieran obligados a escuchar disciplinadamente. La palabra hablada ha impuesto sus reglas para el que emite y para el que escucha, más en un ambiente colectivo; es decir supone un orden disciplinante, un *habitus* que tiene hoy plena vigencia. Ha dado forma a la organización del salón de clases y de las actividades que se realizan en él, ha creado un orden que está tutelado por unas determinadas relaciones de poder que deciden *quién* habla, *cuándo* puede hacerlo, de *qué* temas *y quiénes* están facultados para hacerlo. Esas normas constituyen un orden (un medio de socialización) que reclama, en primer lugar, el silencio para que sea posible la comunicación oral y, en segundo lugar, prestar atención al discurso, lo cual exige control y quietud del cuerpo y apertura de la mente para comprender lo hablado y meditar sobre lo oído, escuchando cada uno su propio lenguaje interior. Los posibles usos de la palabra hablada, sometida a reglas que, a veces, son muy estrictas en los ambientes escolares (al quedar su dominio en manos del profesor), constituyen el modelo originario de enseñanza por excelencia que definió "al alumno ideal".

El espacio escolar (el aula concretamente) es un lugar público singular reglamentado de comunicación, como también lo son un teatro, una iglesia, un salón de conferencias, el parlamento, la plaza o ágora [23] y hasta el invisible espacio de la audiencia televisiva. La comunicación pública se ha encerrado en ambientes espe-

[23] Ágora es un término griego que significaba *juntar o reunir,* que designa tanto el lugar (la plaza en las ciudades griegas) como la reunión en sí misma (la asamblea de las ciudades en la plaza pública).

cializados (por los contenidos que se comunican y las formas de hacerlo), en los que emisores y receptores se implican en actividades a través de las que se transmiten mensajes. Los *espectadores* en un teatro (los que miran con atención), por ejemplo, esperan que sean los *actores* los que comuniquen, mientras el público está callado y atento. Durante la representación, los asistentes asienten, lloran, ríen o aplauden, pero no hablan. En el ágora del parlamento se podría esperar que todos los presentes fuesen "actores" partícipes en las discusiones. En la plaza todos pueden hablar con todos (en las pocas que quedan sin inundar de automóviles, pues en nuestras ciudades los espacios para esa comunicación abierta se han reducido enormemente, desplazándose a otros lugares de consumo, como cafeterías, centros comerciales, etc.). La escuela dispone de distintos espacios y tiempos en los que la comunicación la rigen reglas válidas dentro de toda la institución y normas específicas aplicables a lugares y momentos determinados: aulas, pasillos, patios de recreo, bibliotecas, etc. El contenido tratable en esos segmentos espacio-temporales, las formas de comunicación y los participantes son peculiares en cada caso. En el patio de recreo se pueden tratar temas más libremente, tener interlocutores diversos o papeles más activos en la comunicación, mientras que en el aula no. En esos espacios y tiempos la comunicación no es totalmente independiente (el espacio de recreo puede ser continuidad de la comunicación iniciada en las aulas y viceversa), aunque es natural que se especialicen en formas diferenciadas de comunicación.

La forma y estructura del espacio escolar, tal como lo conocemos ahora, es el resultado de una génesis que refleja las formas de comunicación dominantes y posibles en cada lugar y en cada momento de su evolución, siendo las aulas la configuración espacial que predomina dentro del edificio de la escuela. Preponderancia que nos indica que aquel medio no es un espacio para hablar todos con todos; se parece más al modelo de una iglesia. Allí no se puede intervenir espontáneamente o mantener conversaciones privadas con los compañeros, pues el diálogo comúnmente desarrollado está gobernado por la figura del profesor. En la biblioteca puede variar algo ese esquema. En el tercer mundo pueden encontrarse espacios "habilitados" al aire libre como escuelas bajo la sombra de los árboles (recordemos el ejemplo de aquella escuela brasileña), sin libros para todos; lo cual nos recuerda que aquel viejo modelo pedagógico basado en la oralidad está realmente en la base de la institucionalización de los usos escolares.

Una manifestación del orden de la comunicación oral unidireccional existente lo muestra la disposición de los bancos o pupitres en filas paralelas para los estudiantes, mirando todos al frente, donde está la fuente del saber, desde donde el profesor —elevado en la pequeña tarima, remedo del altar— expone oralmente, controla y vigila el orden que exige este medio de comunicación, a una audiencia no necesariamente predispuesta a aceptarlo. Esta disposición, que con seguridad es una adaptación para la escuela de la disposición de los espacios de indoctrinación por excelencia que son los templos, refleja en esencia cómo funciona el modelo oral de comunicación por medio de la palabra pronunciada "desde arriba" (desde el altar., el púlpito o la tarima del profesor) y escuchada desde abajo. La disposición de los espacios escolares en el aula se asemeja al espacio eclesial. El espacio jerarquizado y el orador elevado sobre los demás son señales para quienes escuchan —sean fieles o escolares de la autoridad del mensaje y de la importancia de la palabra en la que se expresa. En las bancadas del aula de Fray Luis no parece que la palabra escrita pudiera ser un ejercicio frecuente y cómo-

do. Cuando la imprenta no se ha extendido lo suficiente y no se han popularizado y abaratado los libros para que puedan ser objetos para el trabajo continuado de los estudiantes, el texto del maestro será la única fuente documental utilizada a la luz de la vela de la cátedra desde la que expone y comenta. Se adivina el orden al que se sometería la lectura combinada con la oralidad.

La ostentosa presencia de la cátedra en el espacio del paraninfo de la Universidad de Alcalá de Henares de principios del siglo xvi nos recuerda, no ya la evidencia de la jerarquización, sino del carácter absoluto del discurso que desde allí "desciende" hacia los oyentes, volcado desde una posición que denota la autoridad de quien desde él expone y de lo que desde allí es dicho. Esta disposición espacial de origen eclesial la adaptaron las instituciones educativas, tomando de paso los significados ligados a la disposición del lugar. La secuencia de eslabones en el progresivo proceso de descenso desde el espacio físico que representa el púlpito, a la "cátedra" [24], al entarimado, hasta el aula de hoy, refleja la progresiva evolución y devaluación de la autoridad de la palabra desde esos puntos pronunciada, la de quienes la dicen y la pérdida de vigencia, o al menos de la exclusividad, del modelo pedagógico oral con las connotaciones que originariamente tenía.

La ostentosa presencia de la cátedra en el espacio del paraninfo de la Universidad de Alcalá de Henares de principios del siglo xvi nos recuerda, no ya la evidencia de la jerarquización, sino del carácter absoluto del discurso.

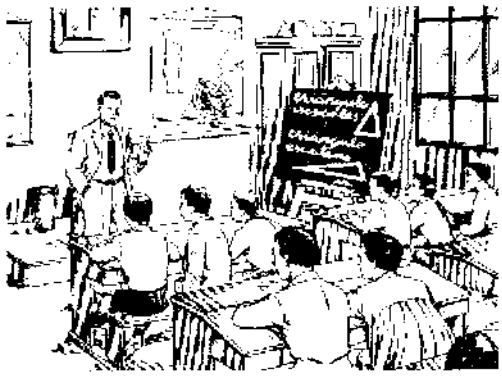
Ilustración n.º 4.7. Cátedra del Paraninfo de la Universidad de Alcalá de Henares

[24] En su primera acepción, la *cátedra* es el lugar desde donde exponía el maestro, término que se trasladaría a la figura de un tipo de profesorado de alta categoría administrativa (el o la catedrático) y, se supone, por su especialidad.

Q Ediciones Morata, S. L.

La palabra hablada que era necesario escuchar con atención ha ocupado el espacio-tiempo escolar, ha dado forma a la organización del salón de clases y de las actividades que se realizan en él.

"**School**"
Albrecht Dürer (1471-1528)
Woodcut (1510)



Representación de
una escuela en 1950

Ilustración n.º 4.8. Maestros exponiendo.

La figura del alumno confrontado a la letra impresa. El orden de la lectura

El "orden" escolar que define la categoría de alumno tiene mucho que ver con el orden impuesto por las formas escolarizadas de leer y escribir.

El cambio progresivo desde el predominio de la oralidad al dominio de la lectura silenciosa es, quizá, la transformación más importante que haya tenido lugar en la historia de las prácticas escolares, como lo tuvo en la cultura en general, convirtiendo la actividad de leer en una de las tareas que más directamente identifican hoy a la educación en las escuelas. Entendemos que es muy natural que la escolarización se ocupe de proporcionar la competencia de saber leer y escribir, aunque sabemos que nunca la enseñanza de esas habilidades fue monopolizada por las escuelas. Desde que se establecieron las primeras escuelas en torno a las iglesias se entendió que su función era la de iniciar a los pocos alumnos que las frecuentaban en la lectura de textos religiosos. Los espacios académicos de las universidades medievales, como lo fueron parcialmente los monasterios, se constituyeron para escuchar la palabra de los maestros y para leer y comentar los pocos y costosos libros de los que podían disponer. Las instituciones escolares se caracterizan hoy, a simple vista, por ser espacios organizados y ocupados predominantemente por las prácticas de lectura y escritura. No podemos concebir una escuela donde eso no sea así. El dominio

y ejercicio de la lectura y escritura, para adquirir conocimientos en los más diversos campos, son metas fundamentales de la educación institucionalizada y dos habilidades instrumentales esenciales para el logro de la mayoría de los restantes objetivos de la enseñanza o del currículum, aunque éste se especialice en enseñanzas de carácter práctico o profesional. El ejercicio de la lectoescritura ocupa buena parte del tiempo escolar y del que las actividades académicas prolongan fuera de la escuela.

A los jesuitas y a su *Ratio Studiorum* se debe un primer giro importante en el siglo xvi hacia el dominio de la lectura sobre la oralidad, que trasladaron a las escuelas después de haberlo practicado en la formación de los miembros de la orden. La importancia que tenía la lectura de los textos sagrados para una pléyade de misioneros-soldados que debían extender su credo por el mundo hacía necesaria la autoformación a través de la lectura como método de comunicarse con la fuente del saber, sin que desapareciera el instrumento de la buena oratoria, que llegó a degenerar en aquellos juegos de logomaquia que denunciaba a mediados del siglo xviii José Francisco ISLA en su obra *Fray Gerundio de Campazas,* libro que fue calificado como de uso restringido por los jesuitas, al sentirse aludidos. A su vez, los fieles tendrían que saber leer para hacer lo mismo, siguiendo la estela que el protestantismo había fomentado con la Reforma de LOTERO.

La implantación de las prácticas de lectura tuvo que ser un proceso necesariamente lento y costoso, por la resistencia que opondría el peso de la tradición oral y por la poca disponibilidad material de textos escritos; carencia que se prolongó mucho más allá de la difusión de la imprenta. Desde el nacimiento de ésta, transcurrió bastante tiempo hasta que los alumnos pudieron tener la posibilidad de disponer de libros de uso personal, lo mismo que le ocurrió al público en general. La imprenta multiplica el mensaje o los textos para ser leídos, pero el acceso a los mismos está condicionado por su precio, la disponibilidad del papel, la comercialización y difusión de los materiales impresos, la creación de bibliotecas, etc. El acceso particular a la posesión de libros es una práctica tardía, como ha señalado MARTIN (1999), más allá de disponer de la Biblia, de algún "libro de horas" o piadoso. De ahí, por ejemplo, que aunque los porcentajes de escolarización crecieran a lo largo de los siglos xlx y xx, la falta de ejercicio de la capacidad lectora se deterioraba una vez que se egresaba de las escuelas, volviendo muchos jóvenes al analfabetismo funcional e incluso al absoluto.

El que cada niño tuviese un único libro o sus propios libros es algo tan reciente en las prácticas educativas que en muchos lugares no es real todavía [25]. Un ejemplo del peso de las tradiciones educativas en las formas de comunicación se aprecia en la lentitud con la que las prácticas aprovechan las posibilidades de los avances tecnológicos. Éstos han dado lugar a un aumento notable de textos que podrían ser incorporados a los usos de la lectura, aprovechándolos como fuentes de información para los propósitos de las instituciones escolares. Siendo accesibles, sin embargo, los materiales que deben leer los estudiantes se reducen a libros de texto que presentan en muchos casos informaciones estereotipadas y uniformes. Las posibilidades de la edición quedan sometidas al filtro de los usos escolares dominantes.

[25] Hay muchos niños en el mundo que no tienen libros de uso personal. Disponer de uno solo (las *enciclopedias escolares),* es una experiencia cercana en nuestra historia. Aún rige la norma de que el libro de texto no debe ser inutilizado, realizando ejercicios en él, como prevención para que pueda volver a ser usado por otros.

El dominio de "lo escrito" se convirtió en el signo más inmediato de lo que vendría a entenderse como *alta cultura,* y la capacidad de leer en la condición para acceder e introducirse en ella. Dos razones apoyaron esa doble asociación. *En primer lugar,* el hecho de que el dominio y uso de la lectura fuese propio de la aristocracia. Realmente, comenzó siendo una habilidad sólo al alcance de ésta y de los medios eclesiásticos. Saber leer y escribir suponía formar parte de una especie de casta social minoritaria (la de los letrados) que confería un poder importante a quienes dominaran sus secretos. *En segundo* lugar, ocurrió que, en diferentes culturas, la lectura se centró, fundamentalmente, en la interpretación de unos pocos textos —los libros sagrados—, con lo cual dicha habilidad debió cargarse de un prestigio que se extendió a quienes podían acceder a los mismos, al libro como depósito visible de esa alta cultura y, por extensión, a las instituciones en las que se transmitía y desarrollaba su uso. Las prácticas repetitivas que todavía hoy perviven en la enseñanza de la lectura y las actitudes de respeto y acatamiento a lo que dicen los textos en las prácticas de aprendizaje escolar son restos del prestigio que a los primeros textos les confería la autoridad ligada a su contenido y su autoría[26]

Los espacios deslumbrantes de las bibliotecas de universidades, templos y monasterios son ejemplos del valor concedido a la cultura escrita condensada en esos recintos, a disposición de las minorías que podían acceder a sus fondos. Con una filosofía diferente, los ostentosos edificios de las bibliotecas nacionales exaltaban, de cara al público, la misma idea en esa especie de templos laicos de la cultura. Ese encumbramiento del texto escrito, simbolizado en la

"Los espacios deslumbrantes de las bibliotecas de universidades, templos y monasterios son ejemplos del valor concedido a la cultura escrita condensada en esos recintos".

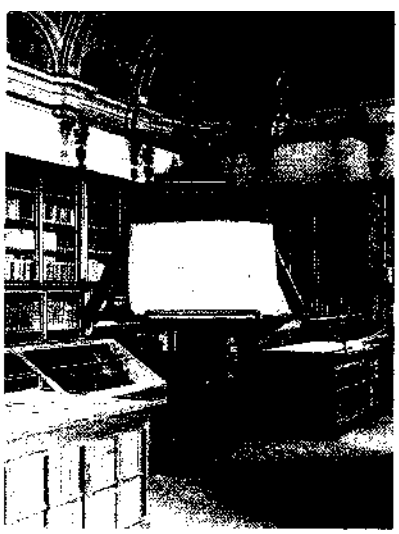


Ilustración n.º 4.9. Biblioteca de la Catedral de Santiago.

[26] Un resto de esa cultura de respeto y de admiración por el texto puede ser el gusto por tener y hasta buscar los libros dedicados personalmente por sus autores.

© Ediciones Morata, S. L.

... los ostentosos edificios de las bibliotecas nacionales exaltaban de cara al público la misma idea en esa especie de templos laicos de la cultura".

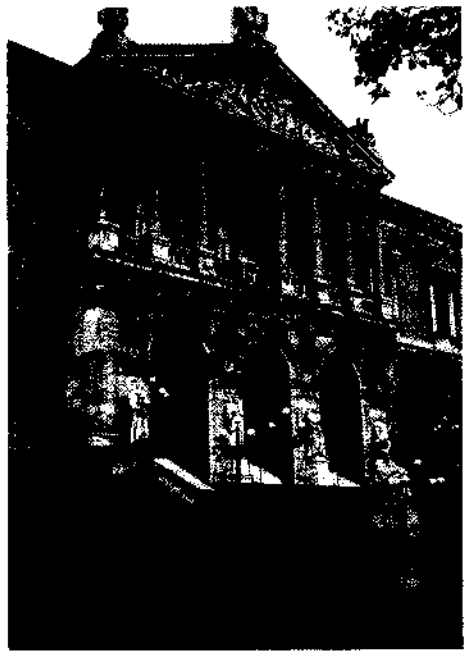


Ilustración n.º 4.10. Biblioteca Nacional de Madrid.

magnificiencia del lugar donde está depositado, es una sugerencia con valor educativo para quienes entran en contacto con esos espacios. Las escuelas actuales distan mucho de representar algo parecido. En ellas no se ven signos aparentes de ensalzamiento de los libros. El uso que hacen de ellos exigiría otros símbolos.

La casta social de los lectores se ha ampliado enormemente, aunque la lectura y escritura universalizadas en las sociedades modernas, así como el nivel logrado en su dominio, siguen marcando una importante distinción entre letrados e iletrados, entre quienes leen mucho y quienes no lo hacen apenas. Ser incompetente en el manejo de la lectoescritura es una forma de exclusión que impide acceder a una gran parte de la cultura y que imposibilita el ejercicio de muchas actividades, relaciones sociales, formas de ocio, etc. La escolarización universal ha tenido un papel decisivo en la democratización del dominio de esas posibilidades, convirtiendo a los menores en alumnos alfabetizados.

La expansión de las instituciones escolares tiene mucho que ver con la necesidad de dominar y ejercer esas dos formas básicas de educarse que son leer y escribir. *Escolarización* elemental y *alfabetización* han sido aspiraciones y fenómenos que han caminado en paralelo a lo largo de la historia moderna. La escuela ha tenido su más elemental justificación, desde un punto de vista cultural (pues, como sabemos, cumple otras funciones), en el hecho de ser un medio para alfabetizar, para "aprender las primeras letras", dentro de su programa mínimo de enseñar a "leer, escribir y contar" (las tres "r", como lo denominan los anglosajo-

nes: *reading, writing and reckoning).* El dominio del alfabeto y de la soltura lectora, primero, y la utilización adecuada y profusa de esa habilidad son las metas inexcusables de la denominada educación elemental (la fundamental o imprescindible) o primaria (la primera). No alcanzar ese objetivo significa un fracaso y un rotundo incumplimiento de la promesa de la escolarización; lo cual debería obligar a revisar las prácticas metodológicas, la competencia de los profesores, el tiempo dedicado a la lectura y los métodos con que se enseña.

Las condiciones que han favorecido la extensión de la escolaridad, lo han hecho también para la alfabetización. El retraso de ésta ha sido concomitante con el de aquélla. Que las escuelas no monopolizan la lectura es una realidad social evidente para cualquier observador de la vida cotidiana; incluso hasta extremos lamentables, pues las escuelas dedican poco tiempo a la lectura. Por supuesto que han existido y existen otras vías de acceso a esa habilidad, otros modelos de alfabetización (VIÑAO, 1984), a través de la familia, los gremios, la iglesia o el ejército; pero en nuestra historia, o no han desempeñado un papel tan importante como el que han tenido en los países del norte de Europa, o no se ha estudiado suficientemente su incidencia. El analfabetismo en el caso español va ligado a la falta de escolarización o a su irregularidad a lo largo del tiempo. A mitad del siglo xix, tres cuartas partes de la población era analfabeta, concentrándose en las mujeres (sólo la décima parte sabía leer en esos momentos) y en el mundo campesino. A principios del siglo xx, un 64% de la población general y la mitad de la población de diez años sigue siéndolo (GuEREÑA, 1996).

La práctica de la lectura está estrechamente relacionada con el nivel de estudios alcanzado [27]. Las personas que más van a la escuela saben leer y saben hacerlo mejor; cuanto más alto sea el nivel de escolaridad que logren, más harán luego de la lectura un ejercicio frecuente. Aunque en la actualidad la condición de buen lector y lectora va unida no sólo a la escolaridad, sino también a otras circunstancias sociales: el buen lector o lectora es una figura más urbana que rural, en mayor medida mujer que varón, más bien joven o tiene más accesibilidad a las bibliotecas [28].

El vínculo entre escolarización y alfabetización, así como el carácter iniciático de la lectoescritura para penetrar en la cultura prestigiosa han hecho que en la tradición pedagógica se haya asentado la costumbre de dedicar las primeras fases de la escolarización casi exclusivamente al dominio de la capacidad de leer. La primera experiencia de niño con la lectura consiste en experimentarla en voz alta, después como lectura silenciosa que trasvasa (¿o despierta?) el significado de los signos directamente al pensamiento, sin pasar por su pronunciación. Como si se tratara de anticiparse al objetivo de aprender a escribir —que se suele simultanear en la escuela con la lectura—, el tipo de letra frecuentemente utilizado en

[27] La encuesta realizada por la *Federación de Gremios de Editores de España* y el Ministerio de Educación detecta que son *lectores frecuentes* y compran más libros quienes tienen más alto nivel de estudios (universitarios superiores el 69%, los universitarios medios el 60%, los que han alcanzado el ciclo medio el 44%, los de estudios básicos el 25% y los de sin estudios el 9%). (*Hábitos de lectura y compra de libros. Año 2001.* Enero 2002.)

[28] En el caso de la variable de género ha ocurrido una curiosa circunstancia: la mujer se incorporaba más tarde a la escolarización, y presentaba mayores porcentajes de analfabetismo que los varones, pero hoy son mayoría en la enseñanza superior y leen más que sus compañeros. (Según los datos de la encuesta citada.)

los primeros textos para leer es el modelo que en tipografía se denomina, precisamente, *escolar* (mi mama me ama), que enlaza unas letras con otras. Aunque es preciso señalar que las prácticas de lectura y de escritura han seguido en su evolución histórica trayectorias en parte independientes, como diferente es el proceso de leer y de escribir. De hecho, muchas personas saben leer y no saben escribir o dominan con muy desigual soltura ambas habilidades.

El mundo inmenso de lo que es posible leer nos convierte en ignorantes, aunque no seamos conscientes de ello. Si a través de la oralidad se puede alcanzar la información o la experiencia de la que disponen los hablantes que pueden escucharse entre sí (su memoria personal), la lectura permite acceder a todas aquellas que hayan quedado escritas (la memoria colectiva). La experiencia potencialmente transmisible a través de la oralidad prolonga las fronteras de lo que puede aprenderse hasta los límites de la experiencia y saberes de los comunicantes, que en el escenario escolar son los profesores. Si algo de maravilloso pueden tener los textos escritos cuando se incorporan a las aulas es que pueden liberar al que aprende de las limitaciones de los docentes. En el fondo cultural de "lo que está escrito" se conjuntan conocimientos, formas de conocer, expresarse y comunicar potentes y perdurables. La lectura nos abre los mundos desconocidos de la experiencia colectiva o de la información; aprender a leer será el rito (hasta puede que costoso, por el notable esfuerzo que exige) con el que pagar la entrada en el selecto grupo de quienes podrán navegar por los amplios dominios de lo escrito. Saber leer y poder hacerlo nos pone en contacto con un mundo virtual que no puede dejarnos indiferentes. Un entorno de comunicación que agranda el campo de la experiencia que no estaba al alcance en la vida cotidiana, aunque enfría el medio, al intelectualizarlo y desgajarlo de otras experiencias que sólo se pueden obtener en los contactos interpersonales (GiMENo, 2001a). Con el ejercicio de leer y escribir para comunicar, razonar, expresarse o evadirse se pierde el calor del contacto humano directo.

Leer y escribir, las posibilidades de acceder a los "depósitos" (textos; sobre todo desde la popularización de materiales escritos que propició la extensión de la imprenta), la amplitud y disponibilidad de los mismos, (libros de papel o libros electrónicos, lectura de periódicos, panfletos, libros o en pantalla) marcaron, y lo seguirán haciendo, las maneras de enseñar y de aprender, la calidad de la educación y la institucionalización de los papeles de enseñante y alumno, así como las reglas de acceso al conocimiento y las posibilidades de expresión de los individuos.

El modo de aprovechar lo que puede ofrecer ese mundo que hay detrás de todo lo escrito y el grado en que lo hagamos, nos socializa o educa de una forma particular, hasta el extremo de que llega a constituirse en un rasgo de nuestra identidad. Las personas se diferencian unas de otras de acuerdo con su posible participación en el universo de la lectura. Leer nos exige una forma de comportamiento, es un nuevo orden, y nos puede construir como personas. Las prácticas de lectoescritura en las escuelas adquieren formas y un significado especial; por eso socializan al lector-alumno de una forma singular. Las modalidades de leer y escribir en las aulas se constituyen en modos de acceder a la cultura y en modos de ser persona.

E! paso de la oralidad predominante a la lectura de textos dio lugar a la aparición de fórmulas metodológicas híbridas, que hoy subsisten, como no podía ser de otro modo. A fin de cuentas, lo nuevo no sustituye de repente y del todo a lo

viejo (en nuestro caso las diferentes formas y medios de comunicar), sino que se amalgama con lo preexistente; al mismo tiempo se van redistribuyendo las funciones y competencias de comunicantes y receptores.

Con la entrada y extensión de los textos en las actividades escolares se sentaron las bases de un nuevo orden pedagógico caracterizado por siguientes rasgos:

a) Se remarcaba la identidad de los escolares. Ser alumno, tras ingresar en las escuelas, es convertirse inmediatamente en un candidato a lector; ése es el primer objetivo declarado de la Enseñanza Primaria. No lograrlo es el indicador más palpable del fracaso educativo. Como ha señalado POSTMAN (1988), los medios escritos contribuyeron decididamente a caracterizar a la infancia escolarizada como una etapa diferenciada de la vida dedicada a la alfabetización [29]. La escuela, sus particulares usos internos y el papel del alumno han sido en buena parte modelados por la lectura y escritura; una barrera que separa a los menores no lectores de los adultos, quienes, se supone, sí lo son. Poseer ese instrumento es la condición para introducirse en el mundo de la cultura de los mayores.

b) Aprender de otra manera. Como aprendiz, el alumno pasa de ser un oyente silencioso y disciplinado dentro de una comunidad silente al papel de lector y estudioso de los textos. Este modelo de comunicación permite un aprendizaje reflexivo más individual e independiente, que demanda una atención y colaboración comprometidas para descifrar el texto, seguirlo línea a línea y evocar su significado; actividad mental que demanda un fuerte control sobre uno mismo para mantener activo el esfuerzo de comprensión. Se exige un silencio para que cada uno hable en su interior al interpretar el texto escrito.

c) Una nueva forma de control de la mente Los medios impresos permiten distinguir entre los escritos que pueden circular en los sistemas de información de los mayores y de los niños (MEYROwiTZ, 1985 [30]), delimitar qué es "adecuado" y lícito leer, y graduar el paso de un tipo de lecturas a otras. Escrito para ser leído, el texto será la fuente del contenido básico de comunicación de información que hace de las instituciones escolares agentes educativos que vigilan lo que el alumno puede aprender. Los adultos pueden controlar con relativa facilidad el acceso de los menores a los saberes codificados (por medio de la censura, el establecimiento de lecturas para niños, restringiendo el acceso en librerías y bibliotecas, por ejemplo). El catecismo y el libro de texto autorizados son ejemplos bien elocuentes de ese poder de control.

d) Una justificación de la disciplina. De silencioso oyente —no necesariamente pasivo— sometido a la oralidad, básicamente dominada por el profesor, el alumno pasa a ser intérprete en un ambiente también aquietado [31] ocupado por la relación activa de cada uno con el texto. Esto exige una disciplina de carácter más interno que externo: la autodisciplina que obliga a abstraerse del mundo de fuera para concentrarse en el interior. Las prácticas dominantes de lectoescritura

[29] La suplantación que los medios audiovisuales hacen de los escritos constituye una de las causas de la "muerte de la infancia" para este autor.

[30] Citado por BUCKINGHAM, (2002, pág. 41).

[31] No obstante, las prácticas de lectura en voz alta y de recitación de lecciones pervivieron como una muestra de la hibridación de códigos que delata, bien la complementariedad entre ellos, bien la resistencia a desechar la oralidad, que tan profundo y significativo valor antropológico ha alcanzado.

© Ediciones Morata, S. L.

tienen mucho que ver con la determinación que la escuela hace del papel necesariamente sosegado del alumno. El silencio obligado que se impuso en las bibliotecas universitarias de la Edad Media (CHARTIER, 2000) para hacer posible la lectura de estudio y de reflexión simultáneamente a muchos, será una característica generalizada a todo el ambiente escolar reglamentado y controlado en las aulas. El aula, no de forma tan estricta como la biblioteca, se convirtió en un lugar que selecciona los comportamientos adecuados de quienes, sentados, tienen que leer y escribir. Se requiere un orden, un silencio y una quietud interior como si fuesen espacios *cuasi* sagrados. Un orden que destierra, por inconvenientes e improcedentes, otras actividades y comportamientos propios de otros lugares [32] (reír, hablar en voz alta, comer, saltar, etc., es posible en el patio de recreo; en los pasillos que llevan a las aulas, progresivamente, se va imponiendo la moderación).

Leer sobre algo produce una representación determinada respecto de lo que se lee, cuya artificiosidad y simplificación se comprueba cuando presenciamos, por ejemplo, el objeto o acontecimiento a los que se refiere el escrito. Las palabras abstraen un significado concreto, lo convierten en símbolo y el lector es quien tiene que reproducir en su memoria el significado que tiene lo escrito para él. Lo reproduce imaginándolo por su cuenta. Cuanta más atención y energía dedique a esa deconstrucción interior, cuanto más significados le produzca, cuantas más sean las relaciones que establezca con otros significados previos, más riqueza tendrá el mensaje asimilado, la información leída o la carga emocional que se transmite. Estos procesos constituyen un ejercicio duro que exige atención y concentración sostenidas, constancia, fijar la vista palabra tras palabra, frase tras frase, página tras página, cuidando el poder discriminar entre palabras parecidas o para asignar significados semejantes a palabras diferentes. Requieren una interpretación constante a partir de símbolos artificiales, a veces de reflexión, apartar otras ocupaciones, otras preocupaciones y llamadas del exterior, cierto silencio y aislamiento ambiental y serenidad interior para poder hacerlo.

e) Una fuente de dificultades que se deben afrontar. La lectura dominante en las aulas tiene como finalidad el estudio, que es un uso sesgado de la misma, seguramente uno de los más costosos para el lector y, quizá, no el más atractivo. No es éste el ejercicio más adecuado para asentar el hábito lector. La abstracción que implica la traducción que en nuestro interior es preciso hacer de la lectura, la energía, disciplina y autocontrol requeridos para sostener la atención y la reflexión que exige descodificar lo escrito, recordar los argumentos, seguirlos e hilvanarlos, son acciones que hay que aprender, pues no vienen dadas. Si todo esto se debe hacer por motivos de estudio, que además se va a evaluar, las escuelas van a enfrentarse con problemas inevitablemente. Las influencias previas (familiares, de los medios de comunicación, etc.) y los rasgos de personalidad de los estudiantes, por otro lado, pueden ser aspectos más o menos propicios a la satisfacción de todas esas exigencias. Las prácticas escolares muchas veces parecen

[32] Esa especialización ha seguido un proceso progresivo en el que se han mezclado las prácticas de lectura silenciosa e individualizada con otras de carácter oral y colectivo. En nuestra memoria quedan las lecturas correspondientes a los rezos, la tabla de multiplicar cantada al unísono por el grupo de alumnos o los cantos descoordinados de las lecciones en los que, tras el anonimato, además de recitar el texto correspondiente, cada uno aprovechaba para expresar algunas "inconveniencias" no toleradas.

comportarse como si tales condiciones y requisitos viniesen dados, cuando es una misión suya que se debe atender con mucho cuidado. Observar imágenes, escuchar relatos, presenciar una representación o seguir un film son actividades menos costosas desde este punto de vista. La falta de una dosificación adecuada de diferentes formas de comunicar, el predominio del texto desde el principio de la experiencia escolar, la carencia de atractivos en él o en la presentación y formato del mismo son causas del fracaso escolar. Estudiar y dedicarse a leer son actividades identificadas por el pensamiento vulgar de las gentes y por el de los alumnos. El hecho de que no guste estudiar suele ir asociado a que no guste leer. No querer estudiar porque hay que leer, también.

La creación de una literatura infantil y juvenil (con temas y formato de presentación adecuados a los intereses de los menores) soslaya en buena medida las dificultades de vérselas con los textos en los usos recreativos y voluntarios de la lectura. Pero el uso de manuales escolares para ser estudiados, y no de forma voluntaria, es muy distinto. A pesar de que se ha incorporado el color, la fotografía y las ilustraciones a los textos —lo que les da una apariencia novedosa que aumenta su atractivo—, lo esencial no ha cambiado tanto.

Desde una perspectiva histórica, las imágenes ilustradoras (carteles, estampas, etc.) acompañaron a los métodos orales de enseñanza antes de que el texto escrito tomase la primacía en las aulas. La intención, más tarde, de hacer la enseñanza más intuitiva les devolvió la presencia en las prácticas educativas para mitigar el dominio absoluto del texto escrito, que en la primera enseñanza resultaba excesivamente abstracto. Cuando COMENTO recomienda (en su obra *Orbis sensualium pictus)* la ilustración de los textos para extraer de ellos el mayor número de vivencias en torno al aprendizaje de sus contenidos, lo que está

Página perteneciente al libro de COMENIO Orbis sensualium pictus, *pág. 126. Facsímil de la edición inglesa de 1672.*

Ilustración n.º 4.11.

© Ediciones Morata, S. L.

Fragmento de una Biblia Pauperum. *Biblioteca Apostólica Vaticana.*

Ilustración n.º 4.12.

haciendo es incorporar el recurso empleado por las *Biblias Pauperum* (Biblias de los pobres) que fueron libros para la enseñanza del mensaje religioso a los fieles analfabetos (reconocidos en los que son *pobres),* siguiendo una secuencia narrativa de escenas ilustradas, como lo eran las de un retablo en el altar o en la puerta de los templos. Los carteles ilustrados se utilizaron en la enseñanza de los episodios históricos y para apoyarse en la narración de historias.

f) *La domesticación escolar de la lectura y escritura.* La lectura y escritura han dado sentido, orientación y contenido práctico a la escuela; ésta se lo ha devuelto a ambas, al utilizarlas de forma peculiar. La lectura de textos modela a las prácticas educativas y éstas, a su vez, domestican las formas de leer y escribir, les dan una forma singular, convirtiendo a los alumnos en unos lectoescritores muy particulares, como ocurría con la curricularización de los contenidos. La escuela selecciona textos, desecha otros muchos y excluye lecturas (hasta puede llegar a penalizar algunas). En el siglo xix, con la generalización de la escolaridad, el régimen de la lectura escolar, que se convierte en una forma selectiva de leer, se añade a los usos que ya estaban afianzados: los de la iglesia (no tanto en el caso de la católica) y el de leer en la biblioteca (CHARTIER, 2000); regímenes de lectura que son gobernados por tres cuerpos profesionales: los clérigos, los bibliotecarios y los profesores, quienes imponen contenidos y fines de la lectura en ambientes caracterizados por el alto poder de influencia sobre los sujetos

sometidos al régimen de conducta que los tres controlan. En las aulas se lee y escribe sobre unos temas y no sobre otros; se hace para dar cuenta de lo hecho y no para distraerse o expresarse personalmente.

Los hábitos acerca de la lectura (frecuencia, propósitos, gustos, etc.) de los niños y jóvenes deben de tener bastante relación, por todo lo dicho, con los usos escolares de la misma; y lo mismo debe de ocurrir con los adultos largamente escolarizados. De ahí la importancia de la calidad de las prácticas escolares de lectura, más allá de su empleo para adquirir los conocimientos del currículum. Las prácticas más usuales dejan mucho que desear. Están lejos de responder a esa máxima que enuncia PENNAC (1993, pág. 11):

> "El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo `amar' ... el verbo `soñar'..."

Por desgracia, leer en la escuela sigue siendo una práctica muy reglamentada de textos escasamente variados y con propósitos que poco tienen que ver con hacer de la lectura un instrumento de penetración en el amplio mundo de la información, de hacerlo con gusto y como hábito de ocio y ocasión de disfrute. El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad. Parece como si el viejo espíritu de aquellas formalistas ordenanzas de LA SALLE siguiera perviviendo:

> "Mientras se lee, todos los del mismo nivel seguirán en el libro, y deberán tenerlo siempre en las manos.
>
> El maestro prestará mucha atención a que todos lean en voz baja lo que el lector pronuncia en voz alta, y de cuando en cuando hará que alguno siga leyendo algunas palabras de pasada, para sorprenderlo y darse cuenta si efectivamente sigue"...
>
> El maestro cuidará que quien lea abra bien la boca y que no pronuncie las letras entre dientes, lo que constituye un defecto muy grande, ni demasiado deprisa ni muy lentamente; ni con alguna entonación o particularidad que manifiesten afectación, sino en forma muy natural; cuidará también que ninguno emplee un tono de voz demasiado alto al decir la lección. Basta que quien la lea pueda ser escuchado en el mismo nivel".

Tan larga experiencia escolar fraguada en esas condiciones tuvo que dejar profunda impronta en las formas culturales que se han ido inventando y conservando. Si las prácticas de lectura domesticadas en las escuelas dejan mucho que desear, carece de sentido alarmarse ante el peligro que para el libro y la lectura supone la invasión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información a los que todos, pero especialmente los niños, dedicamos tanto tiempo. Esos medios debilitan y hasta suprimen las prácticas de lectura porque el ejercicio de la misma es ya débil o no existe. Quitan tiempo para otras actividades fuera del horario escolar, pero ¿qué hace la escuela en el tiempo que ella ocupa y gobierna? El *tiempo no escolar* está muy "disputado", pero en el horario escolar parece que no cabe más recurso que el libro, vista la escasa penetración de las nuevas tecnologías. Como el tiempo escolar no disminuye, si se afirma que existe un incremento de la influencia de lo audiovisual a costa de la menor presencia

del libro, entonces quiere decirse que la escolaridad (sin agentes que compitan por su tiempo) no logra hacer arraigar hábitos suficientemente sólidos de lectura. Como dice PENNAC (1 993, pág. 50), si la televisión es elevada a la dignidad de recompensa y, como corolario, la lectura es rebajada al papel de tarea, esa ocurrencia es nuestra. Es decir, que si la televisión gana es porque tanto los padres como los profesores no sabemos ganarle.

g) *La escuela pierde la exclusividad en la capacidad de informar.* A medida que los textos se multiplicaron y fueron más accesibles, ya no podían quedar encerrados entre los muros del convento, primero, ni entre los de las escuelas, después. Las bibliotecas públicas impulsadas por los poderes ilustrados, junto a las prácticas de lectura fomentadas desde los movimientos obreros quitaron a ambas instituciones el dominio de las prácticas de la lectura, democratizando usos de la misma distintos a los que habían sido domesticados por aquéllas.

La pérdida de autoridad de las escuelas y profesores sobre los estudiantes en las sociedades modernas, debe tener algo que ver con la caída y pérdida de vigencia del régimen de lectoescritura que la escuela ha establecido. Ni leer ni escribir quedan hoy limitados a su ejercicio en el espacio-tiempo escolar (para unos más que para otros), pero es ahí donde generalmente se aprenden y se ejercen (o se deberían ejercer). El poder leer y escribir en otros contextos y dentro de otras prácticas sociales proporciona nuevos órdenes para la lectura y escritura, surgidos de la popularización del libro y de la implantación de nuevas tecnologías que ponen a disposición de cualquiera (al margen de las escuelas, iglesias o bibliotecas). Textos y temas controlados o no manejados en las aulas, cuando la lectura es libre y personal, pueden leerse en otros espacios y tiempos no reglamentados. El alumno fuera de las aulas ya no es moldeado por el régimen de lectura y escritura típicamente escolares. La escuela no sólo no monopoliza el poder de leer y de escribir, sino que se ha quedado con los usos menos atractivos de esas dos habilidades. Si además no significa personalmente mucho lo que se lee, porque se relaciona con metas extrañas para el lector, o bien éstas tienen tan largo alcance que no lo pueden apreciar los afectados, ¿no es comprensible que los alumnos no quieran quedar presos en esa situación, que deseen huir de ella, o que fracasen en lograr lo que se les pide, si no lo hacemos bien, no les damos motivos atractivos, o no dejamos tiempo para que se socialicen en esos comportamientos ni disponemos los medios más adecuados? ¿Qué alicientes puede tener la lectoescritura cuando no somos escribas poderosos de faraón alguno y cuando una pantalla iluminada en casa nos ofrece, aparentemente, un mundo que captamos directamente oyendo y viendo, sin seguir las letras enfiladas ni realizar abstracciones complicadas?

La escuela perdió el dominio de lo que podía transmitirse y aprenderse. Con la lectura extraescolar surgía así un nuevo tipo de *comunidad interpretativa,* como la denomina FELDMAN (2002), que sustituye o se mezcla con la comunidad interpretativa de oradores y oyentes, caracterizada por formas de pensamiento que no estaban sometidas a algún tipo de lógica o principio cognitivo general (la de una clase, la asignatura o el currículum). Las nuevas posibilidades se estructuran según las interpretaciones que hace un determinado grupo cultural que lee lo mismo, según las historias que conoce (éste es el caso de los lectores de *best sellers).* Esa nueva comunidad de escritores y lectores es difusa e inestable, tan amplia y compleja como variados sean los textos. Seguramente, las prácticas de

lectura en la escuela quedarán también al margen de dicha comunidad vertebrada en torno a las lecturas que interesan a los alumnos (obsérvese el fenómeno *Harry Potter),* las que la publicidad impone y, si pueden, las que los adultos les prohíben leer.

h) *Las prácticas de leer en la escuela y fuera de ella.* Las prácticas y hábitos de leer en las escuelas no dejarán de reflejarse en los hábitos de los adultos y en la valoración que la sociedad en general concede al hábito de leer. Los usos escolares de lectura marcarán, sin duda, al lector fuera de las aulas. En sentido inverso, podemos suponer que el clima cultural donde la lectura tiene una determinada presencia y un alto valor social es un caldo de cultivo del que los alumnos reciben una importante influencia: la lectura y los libros en la vida familiar, la afición que transmiten los profesores, la presencia de los libros en los medios de comunicación, etc., pueden estimular los hábitos lectores en las escuelas [33]. La estadística nos dice que los mejores lectores tienen un promedio de más años de escolaridad, lo cual no quiere decir que se deba sólo a eso el que lo sean.

El alumno que fija su pensamiento: la disciplina para poder escribir

> "¡Cuidado con los dedos! ¡Que no toquen nada! No sabéis lo que es escribir. Es una tarea abrumadora que dobla el espinazo, nubla la vista, afloja el estómago y quiebra las costillas".
>
> (Manuscrito de fines de la Edad Media [34].)

Imaginar lo que significa manejar un cálamo entintado sobre un papel escaso que hay que secar rápidamente para no emborronar lo escrito, siguiendo el patrón caligráfico de la letra gótica, por ejemplo, es todo un ejercicio de habilidad manual que debe ejecutarse de forma cuidadosa. Escribir plantea problemas adicionales a los de la lectura. Las primeras experiencias egipcias de las que tenemos conocimiento nos dan noticias de la práctica de largas horas salmodiando, haciendo

[33] Un 40% de españoles no ha comprado libros en el año 2001. Un 26% afirma no leer nunca un libro y un 20% casi nunca. El 37% no lee prensa. Las mujeres y los más jóvenes leen más. Internet no es un sustituto del libro: sólo un tercio de lectores utilizan internet; tan sólo el 16% lee o consulta libros en la red y apenas un 3% compra libros a través de ella. Los lectores utilizan internet más que los demás. En el último trimestre de 2001, un 33% de los lectores ha utilizado la red, frente a un 20% de la población en general. Los lectores declaran una media de 5,5 horas de lectura a la semana. Un 60% lee más de media hora diariamente. Los gustos por la novela (67%) son los más frecuentes en la población más joven, seguido de las humanidades (11%) que es practicado por personas de más edad, y el ensayo (3%) que realizan sobre todo los universitarios. El 14% de la población no lee nada (ni revistas, diarios deportivos, prensa o libros).

Es decir, la información a través de la lectura puede ser competida por los medios nuevos, pero no en los usos básicos de la lectura (entretenimiento). Lectores y usuarios de internet no son incompatibles. El nivel educativo es y seguirá seguramente siendo el factor que más determine las posibilidades de la sociedad de la información.

El último libro lo ha leído por entretenimiento el 85% de los encuestados, por mejora cultural el 18%, el 9% por exigencias de estudio y el 3% por necesidades del trabajo, especialmente entre quienes poseen estudios superiores.

[34] Citado por BARZUN, J. (2001).

copias y dictados bajo una fuerte disciplina y un duro sistema de castigos que podía conducir hasta la prisión (JEAN, 1998, pág. 39). ¿No es natural que cueste adquirir ese modo de comportarse, esas destrezas, esos hábitos y esa forma de vida?

Si la lectura reclama como primera condición el silencio para dialogar con el texto, la escritura pide la quietud del cuerpo para ejecutar la grafía y ordenar el pensamiento que fluye linealmente a medida que se van escribiendo las palabras e hilando las frases. Exige un perfecto control de la mano y todo un ejercicio de contención del cuerpo acomodado al plano inclinado u horizontal de un escritorio cuya disposición parece derivarse del atril en el que se coloca el libro o del facistol [35] desde el que se leen los textos cantados en el coro de las iglesias. Leer puede hacerse desde muchas posturas, escribir no. El pupitre es el mobiliario que define el espacio vital individual y el escenario de las actividades posibles, en el que encapsularse y quedarse quietos. El lápiz y el cuaderno (junto a la valorada "limpieza" de la escritura [36] para señalar en él letras de no más de unos pocos milímetros son objetos pequeños cuyo manejo exige del alumno movimientos cuidadosos y de fina coordinación para seguir el espacio de las dos rayas del cuaderno (con lo cual se pretende que todas las letras sean de igual tamaño) pasando a ser guiado por el de una sola y acabar siendo capaces de escribir sin torcer los renglones. Todo ese ejercicio de fina psicomotricidad sólo es posible cuando el cuerpo está en reposo, previo control de todo movimiento brusco o que desborde esa jaula invisible que es el pupitre. Cometer errores, ser empujado, tener que borrar, son pequeños incordios y distorsiones en ese pequeño mundo que reclama una disciplina llevada hasta el detalle. Transgredirla estropea la pulcritud que la tarea exige. La escritura jeroglífica o la pictográfica son los ejemplos más evidentes de que escribir no es una habilidad fácil de conseguir, para cuyo dominio se requiere un gran esfuerzo y una constancia. Un alumno chino o japonés tiene que aprender más de un millar de pictogramas para ser un lector aceptablemente alfabetizado. Saber "dibujarlos" parece más la habilidad de un artista que la de un escribiente. Las formas de escribir caligráficas tuvieron que ir haciéndose más cómodas para favorecer la agilidad que demandaba una necesidad creciente de producir más textos [37].

[35] Atril grande giratorio en que se colocan los libros en el coro de la iglesia.

[36] Un determinado trabajo de los estudiantes con la escritura se denomina *pasar a limpio.* El trabajo presentado tiene que estar ordenado, bien ejecutado y pulcro. Hoy son todavía valores por los que es evaluado el alumno.

[37] La propia forma gráfica de la escritura responde a las exigencias del régimen u orden en el que se realiza. Los tipos de escritura (la grafía o tipo de letra) se transformaron ante la necesidad de escribir cada vez más sobre más cosas, registrar más acontecimientos y transmitir más información. Se tuvieron que agilizar las formas de la escritura con el formato de *cursiva,* compuesto por letras enlazadas por un trazo continuado que facilita la rapidez. La bella letra de las prácticas de caligrafía ha desaparecido de las escuelas. La compresión del tiempo escolar frente a la creciente disponibilidad y cantidad de contenidos escritos posibles de ser leídos, impone un ritmo escolar que exige formas gráficas sencillas. La letra gótica exigiría de los estudiantes unos trazos poco útiles para responder a las urgencias que hemos mencionado. Las letras bellas quedaron relegadas en la escolaridad a la rotulación; como mucho, hoy la escuela exige sólo claridad al escribir. El interés por el estilo personal de hacerlo, que era asumido como un rasgo personal distintivo han quedado como preocupación

La disciplina del cuerpo y de sus movimientos, así como el dominio de la técnica de la escritura son cualidades que denotan un orden externo que tiene un correlato todavía más exigente en el interior de quien escribe: el de traducir lo que se quiere expresar de manera ordenada a través de signos. Estos, sean pictográficos o fonéticos, son abstracciones que han de memorizarse, reteniendo su significado (hay que asociar que los cuatro signos que componen la palabra *m-e-s-a* significan o aluden a un objeto que, por lo general, consta de una superficie plana apoyada en cuatro patas). La palabra escrita que al leerla es preciso interpretar no es el objeto, concepto, cualidad, actividad, etc., que representa, sino una abstracción que se apoya en una arbitrariedad aceptada por todos aquellos que comparten un idioma. Ver, tocar, oler, gustar una manzana realmente —saber qué es todo eso— no es lo mismo que lo que acabamos de hacer ahora para decirlo por escrito, lo tenemos que evocar a partir de esas palabras. La fidelidad continuada de la atención y el entendimiento que reclama la conexión entre el signo y la idea, entre la palabra y el significado, seguramente plantearon las primeras exigencias de rigurosidad, sometimiento y disciplina marcadas por el texto; cualidades o virtudes que pasarían a ser decisivas en la configuración del estilo personal que reclama el clima escolar y que determina el papel del alumno. La gramática y sintaxis, con la estabilización de sus reglas, incrementaron el rigor de la disciplina escolar. Se requieren, por tanto, condiciones, disposiciones y actividades que demandan un grado importante de autocontrol, que con toda seguridad se obtuvo con la disciplina obligada desde fuera hasta el grado de darle sentido a la sentencia: "la letra con sangre entra".

La institucionalización de la educación escolarizada pudo, con seguridad, haber sido de otra manera, y hoy dispondríamos de otra figura distinta del menor modelado como alumno por el orden escolar que pudo haberse fraguado. Sus usos, reglas y costumbres pudieron y pueden ser otras; podemos imaginar, por tanto, otra forma de ser morador en las escuelas si diseñamos otro tipo de "vivienda", si buscamos nuevos entornos de aprendizaje que proporcionen experiencias diferentes, con unas nuevas relaciones con el mundo adulto y con la sociedad en general y la cultura. Buscar ese nuevo orden escolar es necesario, dadas las condiciones de la nueva sociedad. Pero no podemos enfrentarnos a dicho reto sin el tacto que demanda la experiencia histórica De ella podemos extraer el principio de que la morada escolar construida es resistente y bastante universal porque aúna una serie de rasgos que responden a elementales necesidades sociales y a unas características estructurales a las que resulta difícil encontrar alternativa.

de los grafólogos. El procesador de textos recupera esa dimensión artesanal y estética de la escritura ofreciendo innumerables tipos de letras y hasta la posibilidad de que cada uno diseñemos la propia sin que el tiempo del escribir varíe según los estilos elegidos. La proliferación de páginas *web* que ofrecen innumerables tipos de letras nos remite a la idea de que el estilo de escribir es un signo de individuación que ahora nos proporciona el procesador de textos.

© Ediciones Morata, S. L.

CAPÍTULO V

La educación a "la medida del alumno" en las instituciones escolares hoy, o cómo hacer compatibles el agrado, los afectos, el placer de aprender, la formación y el progreso

"Para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se han apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida".

(COMENIO, *Didáctica Magna, 1986,* pág. *84.)*

"No queremos una escuela en la que se aprende a sobrevivir desaprendiendo a vivir".

(Pág. 11.)

"Que la infancia haya caído en la trampa de una escuela que ha matado lo maravilloso en lugar de exaltarlo indica suficientemente lo urgente que es para la enseñanza, si no quiere hundirse aún más en la barbarie del hastío, crear un mundo en el que esté permitido maravillarse".

(VANEIGEM, 2001, pág. 13.)

El pensamiento sensible hacia el sujeto es una constante referencia en los discursos y en las propuestas prácticas educativas innovadoras. Se ha reflejado en la preocupación por las condiciones de su desarrollo y la cobertura de sus necesidades, en la pretensión de ayudarle para que sea un individuo autónomo (aunque solidario) y libre (pero responsable), en el reconocimiento de sus derechos, junto a la preocupación por unas relaciones pedagógicas más humanizadas. Más de tres siglos y medio separan los textos de COMENIO (en 1632) y de VANEIGEN (en la actualidad); sin embargo, cada uno en su tiempo, muestran la necesidad de una escuela renovada para hacerla más habitable. El malestar acerca de la educación es tan viejo, al menos, como la idea de "enseñar todo a todos", que defendía COMENTO. En cada momento se manifiesta de una forma u otra. A esta sensibilidad le ha acompañado la creencia de que la cultura es liberadora y puede ser atractiva. Este legado ha sido amparado desde orientaciones ideológicas diversas: humanismo, liberalismo, regeneracionismo, reformismo so-

cial, movimientos de liberación e izquierda en general. Convertida la educación en *capital humano,* a la agenda y los programas de reformas educativas los mueven otros discursos y prioridades más "prácticas": la movilidad social, asegurar la productividad o evitar el desempleo.

Este no es un libro en el que pretendamos recomendar qué hacer y cómo hacerlo para lograr que los alumnos se maravillen en las aulas. Aunque el tema versa sobre el sujeto paciente de la educación, en realidad es una reflexión sobre lo que el adulto ha hecho del alumno en tanto que menor. Lo que hemos querido aportar es una mirada sobre cómo hemos construido la figura del aprendiz en las instituciones escolares para comprender mejor los retos que tenemos por delante. A fin de cuentas, para que la situación del alumno cambie hemos de cambiar nosotros previamente; para que eso ocurra nuestros puntos de vista han de ser transformados. La realidad es como es. Saber cómo y por qué ha sido así puede darnos más libertad para imaginarla de otra forma y, desde luego, hacerla distinta a como se nos presenta. Si somos mejores conocedores de por qué las cosas son como son, quizá tengamos que moderar nuestra esperanza de que la *cultura sobre la educación* se actualice rápidamente para mejorar, pero a cambio tendremos conciencia más precisa acerca de qué tiene que transformarse para que la realidad cambie de verdad. Para que eso ocurra, somos nosotros los que tenemos que cambiar, pues somos los adultos quienes la mantenemos y reproducimos.

Consideramos que es una difícil andadura la búsqueda de respuestas adecuadas al reto de lo que supone hoy una escolaridad "a la medida del alumno", aunque disponemos de muchas indicaciones de caminos pensados y ya ensayados. No vamos a decir nada nuevo, aunque conviene recordar las razones que nos guían para mantener viva la memoria. Hay razones para soñar con realismo otra escuela posible porque nos consta que existe, aunque no sea la que hoy predomina. Lo peor que nos puede pasar es que perdamos la capacidad de imaginar experiencias, inventar otras prácticas y nuevas formas de institucionalizarlas más acordes con los principios que decimos sostener. Cuando las sociedades están afectadas por rápidos y profundos cambios, a los que es necesario responder, las reformas educativas miran para otro lado, se agotan en transformaciones superficiales, cuando no regresan hacia el pasado como edad dorada que algunos quieren hacer volver.

La arquitectura de un *credo pedagógico* para orientar la escuela y la educación "a la medida del alumno" puesta al día, creemos que debe partir de las siguientes consideraciones: *1)* La necesidad de arrancar de un diagnóstico realista del sistema educativo actual. *2)* Aceptar unos cuantos supuestos firmes de partida (interpretados con toda la prudencia, flexibilidad y pluralidad necesarias), ya que no renunciamos al papel normativo que creemos debe tener la educación proporcionada por las escuelas. 3) Aunque el *deber ser* que pretendemos nos inclina a cambiar lo existente, hemos de tomar en consideración algunas de las condiciones de la realidad de las instituciones contra las que muchas veces se estrellan los mejores deseos, al no conocer su solidez y la dinámica de cambio que les caracteriza.

Como pensamos que la realidad es transformable, sugerimos algunas normas de comportamiento, aparentemente poco prácticas, para transformar las instituciones educativas hoy (su estructura, funcionamiento...). Contemplaremos,

dos aspectos fundamentales: *a)* una reflexión sobre las condiciones del *sujeto* de la educación, que además es miembro de una clase social nueva, *b)* la importancia en las escuelas de una *oferta cultural* relevante que, aunque sea formulada por el adulto, sea válida desde el punto de vista de los intereses de los receptores.

5.1. *Necesitamos un diagnóstico justo de la situación*

La actitud que tomamos ante los problemas, lo que consideramos como retos o insuficiencias de la educación, depende de nuestras preferencias y de los puntos de vista que adoptemos. Quien aprecia (según su forma de entender) que la realidad no se acomoda a lo que él cree que podría y debería ser ve problemas allí donde otros no los detectan. Las insatisfacciones de unos, para otros carecen de relevancia. La discordancia llega hasta el desacuerdo en si existen de verdad o no las dificultades. Todo eso es normal cuando las personas y los grupos sociales manejan diferentes argumentos discursivos, tienen cosmovisiones y experiencias muy distintas o defienden valores no coincidentes [1]. Las diversas opciones políticas no se distinguen muchas veces, como cabría esperar, tanto por los proyectos que dicen perseguir (que coinciden en algunos o muchos de sus objetivos), como por la percepción de los problemas y, en consecuencia, discrepan respecto de los programas de acción. Diferentes visiones de la realidad y valoraciones no coincidentes acerca de los ideales sobre la misma nos abocan a diagnósticos distintos. Esta dificultad, precisamente, hace del diagnóstico una pieza fundamental para entender y ponerse de acuerdo en los problemas relevantes y ver qué podemos hacer.

Como la mejora de la educación depende en buena medida de políticas a medio y largo plazo, como éstas necesitan de un consenso social para sostenerse, para que se produzca la convergencia necesaria entre los diferentes agentes que intervienen hoy en la educación de los menores y jóvenes es importante mantener una línea que responda a los retos básicos que plantea nuestro tiempo. Entre el acuerdo total y el desacuerdo absoluto hay muchas situaciones intermedias para ser dialogadas y avanzar hacia posiciones comunes. Para eso, se necesita información que sea justa, en varios sentidos: que sea veraz, que todos puedan disponer de ella y que todas las partes implicadas hayan podido aportar su visión (información) de los problemas_

La *primera* dificultad para encarar los desafíos de la educación emana del hecho de que no tenemos muy claro qué es y en qué consiste *nuestro tiempo y* cómo afecta a los menores, qué presencia tienen en él, qué retos, expectativas y problemas nuevos les plantea. Debemos ver qué consecuencias extraer para

[1] Por ejemplo, el Partido Popular en España quiere implantar reformas educativas para subsanar males como la falta de calidad en el sistema educativo, causados —dicen— por la prolongación de la escolaridad obligatoria que introduce a alumnos muy desiguales en las mismas aulas. Nosotros coincidimos en que falta calidad, pero pensamos que "el problema" esta incorrectamente planteado y diagnosticado, por lo cual las soluciones propuestas no van a resolver nuestra compartida preocupación. Las diferencias entre los discursos y, seguramente, entre los valores que mantenemos unos y otros acerca de lo que entendemos por *calidad,* así como los puntos de vista distintos respecto a las estrategias más apropiadas para lograrla, nos alejan del consenso sobre qué es lo más conveniente que habría que hacer.

© Ediciones Morata, S. L.

revisar nuestras posiciones y las respuestas prácticas que podamos dar. Existen informes, discusiones y narraciones acerca de la realidad cultural, social, política, familiar, sobre la influencia de los nuevos medios; pero no disponemos del diagnostico claro de cómo todo eso afecta a los alumnos, más allá de los comentarios mostrando la perplejidad que experimentamos.

La *segunda* estriba en el hecho de que tenemos que adoptar medidas que se suponen eficaces, lo que implica asumir una relación causal entre la medida adoptada (una política, un programa de innovación o una acción concreta) y el efecto perseguido. Esa relación la apoyamos, unas veces, en algún fundamento científicamente comprobado, otras se sostienen en la experiencia empírica personal o compartida, y no son infrecuentes los casos en el terreno que nos ocupa en los que la supuesta relación causal es mera conjetura y suposición que mantenemos de manera poco crítica y en suposiciones derivadas de nuestras posiciones ideológicas. Como entre la población se dan todas esas situaciones a la vez, no es fácil el consenso social acerca de qué caminos son los acertados, pues el conflicto y la discrepancia son inevitables, incluso entre los "expertos". La pregunta de *cómo remediaría usted "esto" puede* desencadenar las respuestas-solución más dispares e increíbles.

La *tercera* dificultad reside en que innovar no consiste, en nuestro caso, en implantar ideas o prácticas *ex novo,* desde la nada, sino que creamos, generalmente, reconstruyendo y corrigiendo lo que nos viene dado; lo cual significa resolver los problemas de la resistencia que opone lo existente. Entre "lo existente" estamos nosotros mismos.

La *cuarta* dificultad estriba en que un diagnóstico justo necesita la presencia de las voces de todos los implicados y, en este caso, no contamos con la visión que tienen las familias y los propios alumnos. Aunque hayan cambiado las actitudes y el trato dado a los menores en una dirección favorable a contar con sus opiniones, disponemos de escasos datos y hacemos poco por saber cómo ven las situaciones que viven. Si las representaciones de la realidad son partes de ésta, hemos de reconocer que, al no disponer de la que tienen los alumnos, perdemos de vista una parte importante de dicha realidad. Su opinión tendría que formar parte de la definición de los problemas. Los informes acerca de los sistemas educativos, los indicadores de calidad que se manejan y las evaluaciones acerca de lo que representa la escolaridad suelen tener al sujeto paciente de la educación como fuente informante sobre lo que se les pregunta, pero no sobre lo que no se les interroga: sus apreciaciones sobre la experiencia que disfrutan o padecen. Claro que el negar esa posibilidad a los menores es, precisamente, un supuesto esencial en la definición que hacemos de ellos como alumnos. Si *infante* es quien no puede hablar, *alumno* es aquel a quien no preguntamos para que no hable.

¿Cuáles son los problemas prioritarios, en un plano general, que debemos afrontar hoy en la educación que reciben los menores en el sistema escolar?

El primero que se nos ocurre mencionar es el de la falta de realismo de las expectativas que ponemos sobre las instituciones escolares (tal como existen y dados los medios y las condiciones en las que operan), pues volcamos sobre ellas un exceso de confianza en cuanto a los fines que pueden lograr y cierta impaciencia por conseguirlos rápidamente. Los adultos han inventado un medio de socialización esperanzador desde su punto de vista, considerando que la

institución escolar tenía un orden y unos principios que defender, unos fines que lograr, bien se realizara dentro de un planteamiento disciplinante conservador o desde posiciones más modernas que vieron en el aparato escolar una palanca de liberación personal, social o para el desarrollo económico. El funcionamiento ordenado de ese aparato, la práctica de los métodos más adecuados, con la ayuda complementaria de la acción familiar, asegurarían el buen fin. Una vez lograda la escolarización básica para todos, suprimidos los perfiles más hoscos de las instituciones escolares y humanizados los tratamientos personales, creíamos que la misión ilustradora de la educación podía y tenía que cumplirse. Es decir, que aquella *violencia simbólica* ejercida sobre el alumno merecía la pena, aunque él no lo comprendiese. Se prestó atención al diseño de contenidos del currículum, tratando de ofrecer la cultura que se creía que merecía la pena dar a los menores, porque se la presuponía como el mejor resumen de la más valiosa tradición y de la racionalidad. A ese propósito central se añadieron otras ambiciones: formar personas rectas, sociables, buenos ciudadanos, eficaces trabajadores... Se dio por supuesto que el alumno aceptaba de buena gana, por docilidad o con resignación, el orden que se le proponía e imponía y, entonces, el buen fin pensado para él y para toda la sociedad se haría realidad. Un conjunto de reglas y principios elaborados desde las disciplinas científicas —las ciencias de la educación— que, pretendidamente, daban una visión objetiva del menor y de los procesos de aprendizaje que desarrolla, sustituirían la ancestral carga de representaciones mentales inadecuadas del sujeto de la educación para el que se destinaba tan magnificado proyecto.

Muchos consideran que el éxito debería ser el resultado normal de semejante empresa; al menos eso se deduce al verlos asombrarse del fracaso que frustra tan altas expectativas, cuando es connatural a todos los sistemas educativos. El éxito no puede venir dado de manera natural y espontánea, lo verdaderamente "natural" es el fracaso escolar, si no de todos, sí el de muchos. Es más, creemos que iría contra toda lógica no tener fracasos, pues el orden nuevo que se pretende instalar en los sujetos, derivado del imaginado *deber ser* que orienta todo ese esfuerzo, trata de infundir en los sujetos inmaduros algo que no es dado por la naturaleza, si los dejamos a su suerte. (Ya sabemos que el niño tiene curiosidad innata, pero es dudoso que lo que le proponemos se la despierte, y no vamos a caer en la trampa de sugerir que le enseñemos sólo lo que a él le interesa.)

Al "sujeto educado" hay que crearlo y, a estas alturas, es discutible que hayamos sido capaces de hacerlo. Eso es lo que expresa el fracaso: el que no hemos sabido generar lo no natural: el éxito escolar. Caben otras explicaciones. ¿Hemos concebido metas irreales?; al menos, no parece sencillo tratar de universalizarlas para todos. Es difícil encontrar la respuesta y, si existe, no será sencilla ni una sola. Es posible que el orden social y cultural en que se apoyan y al que dicen servir las instituciones educativas se haya trastocado y necesitemos cambiar nuestros esquemas de pensamiento y las formas de actuar.

Algo está pasando, porque se extiende la sensación de que la arquitectura de esa ilusión no parece cubrir las expectativas puestas en ella. La creencia de que existe una crisis de la educación cunde entre algunos sectores sociales y es difundida por algunos medios de comunicación, sin llegar a ser motivo para una

alarma social [2]. Sólo una minoría de padres y madres —al menos por ahora— son "objetores de la escuela" [3]. La gente, en general, confía en el sistema educativo y lo necesita, pero las voces de alarma por la pérdida de calidad del mismo desbordan los círculos de los expertos y de los gestores de la política; una desazón que es instrumentada por los portavoces de los movimientos conservadores. El malestar no es sólo de quienes son más exigentes con la formación que se espera de las escuelas sin ver sus condiciones, sino también de quienes esperan una mano de obra bien cualificada, de los tecnócratas preocupados por una calidad que no aclaran en qué consiste. Se inquietan quienes culpan al supuesto deterioro de los ambientes familiares y escolares de la existencia de algunas lacras sociales (violencia, embarazos prematuros, drogadicción, inseguridad, falta de respetuosidad a las figuras de autoridad...) y de la pérdida de valores tradicionales. Se acusa a los responsables de dichos ambientes de haber dimitido o equivocado sus funciones. Como si lo que hacen y pueden hacer las personas y las instituciones dependiese sólo de ellas mismas, las voces críticas más visibles se unen para restaurar la agenda conservadora en las políticas y prácticas educativas.

¿Puede la escuela dar lo que se espera de ella? ¿Es consecuente esa esperanza con la cuantía y calidad de los apoyos que se le prestan? ¿Funciona correctamente el aparato escolar para el cumplimiento de sus funciones, o ha desviado sus objetivos? ¿Sus medios personales, materiales y técnicos son suficientes y los métodos adecuados? ¿Falla el pacto con la familia, se inhibe ésta, o se mueve por valores diferentes a los de la institución escolar? ¿Es verdaderamente relevante el proyecto cultural que desarrolla la escuela? ¿Acaso el componente científico pedagógico racionalizador no nos ha dado las visiones correctas acerca de los sujetos y de los procesos educativos, o no ha sido capaz de alterar y sustituir a las concepciones precientíficas de padres y profesores que guían las acciones educativas, que son tan humanas e imprevisibles? Hemos confiado a los mejores profesores posibles tanta esperanza; pero ¿realmente pueden lograr lo que se espera de ellos por sí solos y en las condiciones en las que trabajan? ¿No será que los estudiantes ya no prestan de buena gana su asentimiento a lo que de bueno se les propone, al no ver claro qué interés tiene para ellos, una vez que han perdido la fe en la promesa que les hacían los adultos? ¿Son hoy tan disciplinados como para aguantar lo que perciben en muchos casos como algo obsoleto? ¿Quién les pregunta por las razones que tienen cuando desertan, se aburren o se limitan a soportar aquello que no les conmueve? ¿Por qué alto motivo deberían sacrificar su agradable presente fuera de las escuelas (cuando lo es) a un futuro que no ven claro? ¿Por qué fuera de los recintos escolares "ser joven"

[2] Por lo que se refiere a España, los sondeos periódicos que hace el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) acerca de cuáles son los asuntos que más preocupan a la opinión pública, nc sitúan, precisamente, a la educación como objeto de sus inquietudes. Desde hace varios años, el porcentaje de encuestados que la citan como algo que les preocupa oscila entre un 3% y un 5%, frente a los temas del paro, la inseguridad ciudadana o el terrorismo que alcanzan el 60%. Y eso, a pesar de que las "reformas" educativas han puesto a la educación en el tablero de lo noticiable en los últimos años. Cuando se pregunta qué aspecto de sus vidas les satisface más, la educación y la información que tienen la destacan un 10%, aproximadamente.

[3] Padres que renuncian a escolarizar a sus hijos para enseñarles ellos en el hogar, solos o en compañía de otros niños en la misma situación

© Ediciones Morata, S. L.

es un estereotipo halagado e imitado por los adultos, pero éstos no "rejuvenecen" la "reserva escolar" donde los tienen recluidos? ¿Por qué les preocupa tanto a los mayores la sociedad del conocimiento fuera y a nadie le importa el conocimiento que los estudiantes reciben dentro? Son muchas las preguntas que habrían de responderse para disponer de un diagnóstico más preciso del presunto deterioro de la educación; son múltiples los problemas sobre los que trabajar antes de descargar las responsabilidades por separado sobre el alumno, los padres, los profesores o la política educativa.

Si bien la alarma no está justificada (tampoco es de ahora), bajo este oleaje encrespado de malestar en la superficie de la actualidad más o menos inmediata existen inquietudes en el mar de fondo que a todos nos preocupan. Tienen causas profundas y una larga historia. *Un primer síntoma* de que algo importante está fallando se encuentra en el hecho de que la calidad educativa se resiente, más allá de los resultados medibles evaluados por los informes al uso, lo cual significa que no se cumplen las expectativas puestas en todo el esfuerzo montado. El fracaso escolar refleja la falta de correspondencia entre lo que se espera como normal y lo que se obtiene realmente. Pero el éxito escolar, ¿es realmente un éxito de la educación, cuando comprendemos qué es lo que hay que superar para lograrlo? Si el rebelde o desertor escolar son "los perdedores", ¿acaso son siempre "ganadores" los que se adaptan y permanecen dentro del sistema? ¿Cómo explicar que, tras una década de estar escolarizados, los estudiantes no demuestren en muchos casos la pátina cultural que se supone deberían haber adquirido?

Un segundo síntoma preocupante reside en que la educación escolar está dejando de ser un factor de movilidad social y los que fracasan son, predominantemente, los mismos de siempre, entre los que podemos encontrar a los objetores de la escuela; a los cuales, además de apartarlos de los bienes que ésta promete, no sólo se les considera perdedores, sino ni siquiera aprovechables por su misma naturaleza.

Un tercer elemento de la crisis radica en que la formación técnico profesional no acaba de responder a un mercado laboral cambiante.

Aunque, finalmente, el rasgo más peligroso de la crisis radica en el creciente alejamiento de las instituciones, en las que pasan tanto tiempo nuestros menores, respecto del mundo que viven y en el que les va a tocar vivir. Desde esa perspectiva, como afirmaba BAUMAN, (2001), la crisis reside en la inadecuación de las instituciones y en nuestra forma de ver los problemas. No se trata de acoplar mejor a los estudiantes al orden ilustrado que creemos representa la escuela, sino cambiar de paradigma y refundar ésta. El supuesto proyecto cultural escolar —aparte de haberlo deslegitimado—, no parece ser lo suficientemente atractivo como para subyugar a los alumnos, ni tan racional como para marcar la lógica de sus vidas y de sus decisiones o para insertarlos en el mundo del trabajo. Es decir, que el edificio de esperanza que es el sistema educativo ni es tan esperanzador ni lo es para todos en igual medida.

Ante éstas y otras desazones, el curso de las reformas educativas en el plano internacional lo marca la agenda conservadora (véase: APPLE, 2002, GIMENO 1998a y 2001b, PÉREZ GÓMEZ, 1998, TORRES, 2001 y WHITTY, POWER y HALPIN, 1999), clamando por volver al orden tradicional que ven deteriorado, incrementando los controles, elevando el esfuerzo que se pide para obtener las titulaciones, desregulando el sistema educativo, proponiendo someter la oferta de edu-

cación a las leyes del mercado, responsabilizando directa o subrepticiamente a la educación pública del deterioro de la calidad, ocultando de esa forma la insolidaridad con los más necesitados. No reparan en disfrazar el ataque al sistema público de educación, pues les parece que el Estado, con sus profesores independientes, no es controlable eficazmente para someterlo a los intereses de los padres. Se utilizan razones nobles, como proporcionar un marco de libertad para la elección del tipo de educación que deseen para sus hijos. No dudan en refugiarse en los argumentos técnicos de la reforma del sistema educativo para la mejora de la calidad, que a nadie van a molestar. Preconizan la restauración de los valores que consideran perennes y una visión antropológica innatista respecto de las capacidades inamovibles de los alumnos para justificar las prácticas de selección y exclusión. No les ofende intelectualmente suponer la inamovilidad de las aptitudes humanas, que vendrían dadas desde el nacimiento, para segregar a los que no dan el nivel adecuado, incluso a pesar de las evidencias históricas en contra de sus argumentos. Las pedagogías nuevas, acusadas de olvidar los contenidos básicos, son presentadas como culpables de tanto deterioro y los puntos de vista de quienes las apoyan son tachados de progresistas ingenuos e igualitaristas ilusos. El contenido de las asignaturas parece que tenga que ser el que tradicionalmente ha venido siendo seleccionado; los profesores deben ser exigentes en su transmisión. Hay que precisar bien lo que se quiere y evaluar su consecución.

La realidad de esa agenda conservadora es bien evidente en nuestro país, cuando se acaba de aprobar la denominada *Ley de calidad,* como ya ocurrió con la denominada reforma de las humanidades. Bajo el paraguas ideológico aséptico de estar preocupados por la mejora de la calidad —una vez creado el fantasma de su deterioro y de querer desterrar el fracaso escolar— no pueden esconderse los verdaderos propósitos que tienden a: *1)* una recentralización de las competencias del Estado en el sistema educativo, *2)* una mayor privatización del mismo, 3) la recuperación por vía curricular de la confesionalidad de la enseñanza, *4)* un incremento de los exámenes para los estudiantes, que sirvan como indicadores para el control de centros y profesores, con el efecto inevitable y querido de lograr una mayor selectividad social y la elitización de los niveles medios y superiores del sistema educativo, en aras de la competitividad y en detrimento de la solidaridad, y 5) un retroceso en el tipo de argumentos pedagógicos que delatan su aversión hacia visiones antropológicas del ser **humano más positivas, confiadas,** libres y emancipadoras. Aireados por medios de comunicación, los nuevos lemas remiten a un pasado que se reconoce en la nostalgia del **orden, la disciplina,** el esfuerzo, la selección, la clasificación, el control, los contenidos empaquetados de forma tradicional. Eso sí : con la promesa de **dotar a los centros de nuevas** tecnologías.

Estos nuevos restauradores del viejo orden incluso niegan a sus padres ideológicos y políticos, más "atrevidos" que ellos, quienes en los años setenta argumentaron sus reformas expansivas de la educación con narrativas que contenían planteamientos como la educación personalizada, la evaluación continua, la enseñanza individualizada, la promoción que no excluyera a nadie en la etapa obligatoria, la enseñanza cíclica, el trabajo cooperativo, la enseñanza motivadora, interdisciplinariedad o globalización de los contenidos, libros de texto renovados, la necesidad de formación pedagógica para el profesorado de secundaria... Plan-

teamientos que, con timidez, enlazaban con una tradición históricamente interrumpida de renovación pedagógica que los colectivos de profesores más innovadores habían radicalizado mucho más en sus prácticas.

En las condiciones de las sociedades modernas, las escuelas, los profesores y los padres no pueden mirar hacia el pasado para restablecer su autoridad y su añorado viejo mundo —inventado más en su recuerdo, que real en algún momento de su pasado , sino indagar y construir desde las condiciones de la nueva realidad. El orden disciplinario que los conservadores pretenden recuperar, proponiéndolo como solución al desafío de los estudiantes rebeldes, "objetores" y desafectos, no podrá recuperarlos. Aunque lograse disciplinar a los díscolos e imponerse aparentemente sobre el alumnado, si no cambia el modo de vida que dentro de las aulas se ofrece a los menores, éstas les resultarán cada vez más extrañas. Estos efectos se manifiestan de distinta forma y con desigual grado de intensidad en los diversos grupos culturales y clases sociales, los cuales desarrollan diferentes estrategias de respuesta que van desde el claro rechazo y el abandono, hasta la apatía y la desafección que hay detrás de la desmotivación.

Son otras las causas que atacar. Quizá habríamos de ser más coherentes con el proyecto ilustrado, revitalizarlo y hacer una nueva lectura del mismo a la luz de las nuevas condiciones sociales y de los "nuevos sujetos de la educación". Aunque debemos ser más concretos y realistas, en el sentido de que las soluciones han de partir de una visión pegada a la realidad. Cualquier programa de reforma debería plantearse preguntándonos por la idoneidad y conveniencia de la forma de vivir la escolaridad los alumnos, una actividad a la que los confiamos tanto tiempo.

La escuela quizá nunca estuvo lo suficientemente bien configurada como para que los menores permaneciesen a gusto allí, salvo excepciones (el caso de la educación infantil, por ejemplo). Más bien ha supuesto una escisión entre el mundo vivido fuera y el que proporcionaba dentro, entre lo que allí se aprendía y lo que se adquiría fuera, entre la realidad del mundo y la artificialidad de su interior, entre el medio de vida real de los adultos (el de sus actividades, luchas, problemas y lacras) y el nicho protegido y aislado de toda contaminación exterior, entre el *vivir como se* es y el *deber ser* para el que dice estar preparando. El alumno en esas condiciones tiene que desarrollar un doble papel simultáneamente: el de su vida real como sujeto y el que le señala un destino para él desconocido que le propone e impone un orden y una disciplina. La esencia moderna de la escolaridad universal es el ser transformadora, aunque consideremos que no debe ser impositora ni aniquiladora de las individualidades, sosteniendo además la idea de que esa experiencia se puede vivir a gusto en ese espacio y en ese tiempo. Todo depende de lo que queramos hacer con los menores. Las *pedagogías sin normas,* en instituciones sin intencionalidad, con espacios para desenvolverse con espontaneidad, no tienen sentido desde el punto de vista educativo ilustrado; pero una pedagogía racionalmente planteada debe inventar unos espacios habitables y unos tiempos existencialmente significativos que sean aceptados y apreciados como medios de vida relevantes en las sociedades escolarizadas, altamente urbanizadas que impiden otras oportunidades de vivir con los demás.

Aquí reside uno de los motivos originarios de las contradicciones y conflictos más agudos de la educación: por un lado, los sujetos que querrán hacer de ese

ambiente un medio de vida acomodado a sus necesidades, porque les ocupa durante buena parte de su tiempo y en él se concentran las posibilidades de relacionarse con sus iguales; por otro, la normatividad que proviene de la institución, casi siempre amenazada, menoscabada o subvertida por el mundo social creado entre los iguales. Hacer compatibles ambos planos no es fácil; menos en las condiciones del presente. Sentirse acogido, a gusto en el ambiente escolar, al tiempo que se va desarrollando el proyecto transformador será un reto a superar no sin dificultades. El equilibrio se ha venido rompiendo a favor de la pretensión transformadora del adulto y de la institución que imponen su normatividad. Por eso el conflicto desemboca muchas veces en "guerra declarada" (con resistencia y rechazo) y, de manera más suave y generalizada, en la renuncia, abandono, sumisión, desdoblamiento y la doble moral en las conductas.

5.2. Algunos principios desde los que partir

> "La crisis actual de la educación es ante todo una crisis de las instituciones heredadas y de la filosofía heredada".
>
> (Z. BAUMAN, 2001, pág. 148.)

a) *¿Enseñar o educar y quiénes lo hacen?* Podemos optar por considerar que el alumno debe aprender algunos contenidos de carácter sobre todo intelectual y adquirir las habilidades que tradicionalmente vienen siendo objeto de la enseñanza en las escuelas. Podemos excusarnos en la regla de que cualquier otro tipo de formación (lo que distinguimos por educación, como algo más amplio que el enseñar y aprender contenidos: educación afectiva, de la sociabilidad, religiosa, sexual, artística, para el trabajo, del ciudadano, de la personalidad, psicomotricidad...), sin dejar de valorarla, es competencia de otros agentes e instituciones no escolares: la familia, iglesia, las empresas, iniciativas privadas e instituciones de carácter público, los medios de comunicación o, simplemente, responsabilidad de cada individuo. Entre esta opción de especializar y diferenciar las funciones de los agentes educativos, y su opuesta —la de que todos nos dediquemos a todo , hay muchas posibilidades y situaciones intermedias, en las que las tareas que deben realizar diferentes agentes se combinan y también se cruzan compitiendo, colaborando o enfrentándose entre sí. Pongamos un ejemplo. La educación religiosa dada en las iglesias dio lugar a escuelas que enseñaron a leer, escribir y otras cosas. Hoy todavía subsisten algunas escuelas parroquiales. Cuando las iglesias perdieron presencia e influencia en las sociedades secularizadas, entonces presionaron a la escuela (curiosamente, más que a las familias) para que asumiera esa función en su currículum y en su horario, incluso reclamando una orientación de todas las enseñanzas de acuerdo con su visión religiosa del mundo. (Recuérdese el debate de si debe darse un enfoque creacionista o evolucionista acerca del origen del mundo y de la vida.) Esa suplencia ocurre sin problemas en los centros privados, pero todavía es motivo de conflicto en los públicos, en los que el laicismo respetuoso con la opción de cada uno no ha logrado imponerse con naturalidad. Es decir, no se ha aceptado la división de funciones, de forma que sean la familia y cada confesión religiosa las responsables de formar a sus respectivos fieles.

Esta mixtura de funciones a cargo de diferentes agentes educativos que inciden en las distintas facetas de la educación, es el resultado de equilibrios logrados, generalmente, no como consecuencia de pactos explícitos en los que se diga qué es competencia de cada cual, tampoco los agentes tienen claro en todo momento cuál es su responsabilidad (aunque, por ejemplo, para las escuelas lo precisen las leyes que regulan la educación formal en los sistemas educativos). Ambigüedad que afecta tanto a los papeles del alumno en las escuelas, sometidos muchas veces a exigencias múltiples, como al de los profesores, quienes dudan acerca de cuáles son realmente sus funciones y responsabilidades. Es explicable que, en una sociedad donde la escuela es la institución pública más visible (a veces la única), se mire a ella como una *institución total* (en el sentido de considerarla válida para todo) que, precisamente por ser pública, puede ser controlada reflexivamente para formar al alumno y no sólo enseñarle.

El conflicto entre agentes es un rasgo inevitable de la situación y no pensamos que sea posible ni conveniente una sociedad planificada hasta el punto de poder evitarlo. La misma dinámica social va acentuando la dispersión de las experiencias que los menores pueden tener en ambientes distintos que nadie controla. Pero conviene aclarar qué función compete a padres, escuelas, etc., estableciendo entre ellos un pacto, pues, aunque queramos separar la acción de la escuela de las influencias de otros agentes, no podemos lograrlo, ya que todo confluye en el sujeto-alumno. Para poner ese pacto en un plano público que permita la reflexión, se exige un profesorado que no patrimonialice la educación, una no menos importante pedagogía social, principalmente para implicar a las familias, un compromiso de los medios de comunicación y de los gestores de las ciudades, entre otros requisitos. Para que el alumno disponga de un referente coherente para su desarrollo personal, es preciso que sea compartido y respaldado el *orden* de referencia que se le ofrece como guía. Ese orden es más difícil de mantener en las sociedades complejas, en las que, por ejemplo, es frecuente que los medios de comunicación aireen los males de las escuelas y la deslegitimación de los docentes, sin hacer autocrítica alguna sobre su papel en la devaluación de algunos de los valores que persiguen las escuelas.

b) *Tener confianza en el sujeto que aprende y apostar por él.* La experiencia nos dice que es posible que muchos alumnos vayan a gusto a las escuelas, que pueden interesarse por aprender algunas cosas, entusiasmarse con determinadas lecturas, prestar atención cuando les cuentan ciertas historias, realizar experimentos con interés, manipular artefactos, construir objetos, escribir su diario voluntariamente, leer literatura infantil o divulgación científica sin obligarles, aprender música por propia iniciativa, expresarse con su cuerpo, ayudar al compañero, salir a conocer nuevos mundos fuera de su entorno cotidiano para aprender idiomas eficazmente o visitar lugares de interés histórico y cultural y un largo etcétera, entusiasmándose, esforzándose y tratando de superarse sin ser presionados.

Aprender con gusto y entretenerse en actividades del mismo tipo que muchas de las que competen a las escuelas es posible cuando lo que se aprende es interesante. Pero el estar *interesado* es una condición subjetiva —del aprendiz— que no surge espontáneamente cuando se refiere a estarlo por objetos culturales, ni

mucho menos cuando se trata del contenido curricular, sino que hay que provocar el interés y saber hacerlo. Todo lo que se puede enseñar es siempre potencialmente posible de aprender por alguien con interés. No estamos proponiendo que se enseñe únicamente lo que colme los intereses ya fraguados en los alumnos, sino diciendo que puede aprenderse con interés. El ser humano tiene, incluso, la increíble capacidad de adquirir lo que no le interesa (hasta lo que es absurdo) y algunas veces deberá hacerlo. El problema es despertar el interés por lo que pretendemos que se aprenda, evaluar su relevancia real —no siempre garantizada por el hecho de haber formado parte de la tradición de las materias— y hacer atractivo lo que a los adultos nos interesa.

Un hecho debe llamarnos la atención. Los alumnos más jóvenes experimentan gusto por aprender y por estar en las aulas; a medida que crecen, que van ascendiendo por los niveles y pasando cursos, esas experiencias son menos frecuentes, o lo son para menos estudiantes. Con el tiempo tendrán que aprender a *desear aprender* porque otros lo quieren por ellos. Mientras que su vitalidad, sus motivos y sus deseos quedan para el patio de recreo o para el tiempo extraescolar, que es, a su vez, colonizado por las tareas escolares que deben realizar fuera del tiempo de la escuela. No existe ley psicológica alguna que diga que todo esto es inevitable. Si ocurre es porque, como especie, como individuos o como profesores, hemos aprendido a dar una respuesta adecuada en los primeros niveles de la escolaridad, y en el resto somos menos sabios y nos agarramos a modelos muy experimentados que hoy no funcionan.

Para empezar a inquietarnos, debemos plantear la pregunta-problema: ¿realmente nos interesa a los adultos y, especialmente, a los profesores lo que queremos que aprendan con interés nuestros alumnos? ¿Acaso pretendemos, siquiera, que les interese a ellos, al no interesarnos a nosotros? ¿Transmitimos y buscamos que el aprender sea interesante o partimos de que es una obligación y algo ineludible? ¿Qué confianza podemos tener en que el sujeto se vuelque a indagar en el mundo que le rodea ("No te acostarás sin saber una cosa más", reza el dicho popular), en los saberes y en la cultura, si el profesor no está volcado en lo mismo? El aprendizaje en las escuelas, no es que deba subordinarse a los intereses existentes en los alumnos, sino que debe generarlos.

No podemos renunciar a sugerirles contenidos atractivos. El esfuerzo se sostiene o bien por el interés o por la sumisión a las imposiciones. Como la aculturación ilustradora implica ampliar los horizontes, dando acceso a nuevos contenidos, el reto para los educadores reside en cómo hacerlos interesantes, incitar a su aprendizaje y a la ampliación continua de los mismos. El fracaso de la escolarización es, en muchos casos, una muestra de la incapacidad de no haber sabido interesar a los fracasados. No se trata sólo de que no sepamos hacerlo nosotros, particularmente, existiendo formas para lograrlo; lo cual se podría subsanar con la formación. El problema es que, casi seguro, ese saber interesar a los menores, tan necesario para cumplir la esperanza que nos guía, no forma parte de aquel *saber acerca de la educación,* como memoria colectiva, del que hablamos al principio, ni tampoco del saber didáctico especializado disponible, porque esa sabiduría ha de ser válida para sujetos, contenidos y ambientes que cambian con el tiempo y las circunstancias de cada momento (¿Qué haría hoy FREINET de su *método natural* para leer y escribir con las impresoras a color, el correo electrónico, internet...?).

Una buena parte de la responsabilidad en la desafección de los estudiantes hacia las escuelas y lo que en ellas se enseña reside en los contenidos y en la forma en que los ordena la *cultura curricular.* Nos estamos refiriendo al canon académico dominante, que no es equivalente a alta cultura, al conocimiento científico o a los saberes tecnológicos y aplicados. Tal como demuestran los estudios acerca de la historia del currículum, lo que hoy consideramos *materias* o asignaturas (como conjuntos de contenidos estructurados de una forma característica, marcando fronteras entre unos y otros u ordenando sus componentes), son conglomerados singulares de tópicos que se nos presentan como si se tratara de realidades inapelables e inamovibles que un día debieron ser hallazgos repentinos y que no tienen alternativa posible. Una vez que se constituyen en especialidades curriculares asumidas por los profesores (como estudiantes y estudiosos de las mismas), se plasman en los libros de texto y son reguladas administrativamente, aquellas fronteras se solidifican y nos hacen verlas como naturales. En realidad son construcciones culturales que han cambiado a lo largo de la historia (en unos casos más que en otros) y que, desde luego, pueden alterarse: seleccionando tópicos distintos, desdibujando fronteras, estableciendo otras diferentes, proponiendo otras secuencias, etc. Lo mismo puede decirse de las tareas académicas a través de las que esos contenidos de las asignaturas se convierten en estrategias de enseñanza-aprendizaje estereotipadas en muchas ocasiones.

Esta cultura curricularizada es una invención que suele proponerse o imponerse como única posibilidad para nutrir el desarrollo de todos los alumnos, concretando —al tiempo que llena de contenidos— el valor de la *educación general* que queremos universalizar. Parece como si este patrón académico tuviera la prioridad (criterio logocéntrico) para determinar las exigencias a las que los alumnos deben de someterse, en vez de ser pensado como el alimento adecuado para dar cumplimiento a la posibilidad de crecer todos intelectualmente, que se deriva del derecho universal a la educación. Consideramos que la cultura académica tiene que subordinarse al derecho del sujeto en la educación obligatoria y no al revés. No porque se crea que existen leyes psicológicas previas desde las que fijar los contenidos que deben adquirir el sujeto (criterio psicocéntrico), convertidas ahora éstas en el único principio normativo alternativo, sino porque el progreso de cada alumno no queda garantizado si, desde el inicio de su formación, adoptamos los patrones dominantes de la cultura académica. Dicho de forma sencilla y concreta: el que ***El*** *Quijote* sea importante no quiere decir que sea la lectura más apropiada para la educación que convierta el *leer* en la posibilidad de que todos se enriquezcan —progresen— leyendo.

Lo que procede, pues, no es renunciar a un aprendizaje interesante en las escuelas, sino establecer y apoyar líneas de investigación con el objetivo de encontrar soluciones. La enseñanza puede ser un arte, pero también tiene unas reglas generadas, unas veces por depuración de la experiencia, pero en otros casos también por los ensayos sistemáticamente dirigidos y evaluados.

c) Todo estudiante puede progresar. Este es un supuesto filosófico básico para extender la enseñanza a todos y para prolongarla hasta edades cada vez más avanzadas. Si no creemos en él, veremos límites en los sujetos allí donde lo que hay realmente son déficit, topes naturales donde existen barreras tranqueables y, sobre todo, veremos las causas del estancamiento del aprendiz en cual-

quier variable, menos en nosotros [4]. La esperanza de que el ser humano puede ser educado se apoya en su indeterminación antropológica, que le presta maleabilidad y provoca la necesidad-posibilidad de ser condicionado desde el exterior; es decir, se parte de un *ambientalismo* no determinista. Esa plasticidad la poseemos cada uno y, por principio, creemos que debe ser una oportunidad de crecimiento positivo para todos mientras dura el desarrollo de los sujetos, que se extiende a toda su vida. La escolarización es una fórmula que va adquiriendo sentido y forma con la finalidad de dirigir y dar contenido a ese desarrollo en unas facetas especializadas: aprendizaje de habilidades básicas (lectura...), contenidos de cultura, etc. Se ha convertido en obligatoria y se ha universalizado durante las primeras etapas de la vida porque se considera, además de una necesidad, un *derecho* de todos, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales de cada uno. Este principio es una exigencia moral que nos hemos auto impuesto, la cual obliga a los poderes públicos, a las familias, a la institución escolar y a todos cuantos trabajan en ella, a desarrollarlo y a no obstaculizarlo u obstruirlo (GIMENo, 2000). Es un derecho universal que no se realiza en condiciones de estricta igualdad, pero su universalidad nos debe impulsar a avanzar progresivamente para que lo vaya siendo. Se trata, pues, de que en las instituciones que tienen encomendada la educación básica —cuyos límites los marca la sociedad, no estando determinados por ley alguna del desarrollo de las personas , todos y cada uno de los individuos tengan la posibilidad de ver satisfecho ese derecho.

Esta pulsión moral es un horizonte que nos impone el deber de aceptar que todo alumno es "sujeto mejorable" y que debe mejorar desde donde cada uno se encuentre, pues, de no ser así, no tendría sentido como prerrogativa universal de los individuos. Es el punto de partida de cada alumno y alumna lo que debe condicionar las estrategias institucionales y las acciones de los profesores, no las metas finales que nosotros les impongamos o las que los hábitos de la institución escolar encubren en sus normas. Este entramado de exigencias del que nos hemos dotado, compuesto de creencias y valores que se fundamentan en una visión confiada, optimista y democrática del ser humano, es una creación cultural relativamente tardía, no asumida por completo por todos. Tampoco se han desarrollado en la práctica las consecuencias que de ella se derivan. Le queda camino por recorrer para formar parte del sentido común compartido; un camino sembrado de dificultades y resistencias. Los obstáculos que se le oponen son de tres tipos:

El *primero,* todo el conjunto de creencias (populares y pseudocientíficas) que argumentan la inexorable desigualdad entre los individuos, su carácter hereditario, que inmoviliza cualquier tipo de política o de acciones puntuales para corregir estas diferencias. A fin de cuentas, la *igualdad* es una creación humana y el lograrla o no es, antes que nada, un problema de voluntad política, de las instituciones y de las personas que pueden aceptarla y comprometerse con ella o no.

[4] El sentido común y el conocimiento más riguroso dan por sentado que el profesorado o los padres y madres son figuras determinantes de la calidad de la educación de los menores. Cuando se les pide que den razones de las dificultades del hijo y del alumno cercano, es poco probable que se mencionen a sí mismos como causa posible de las mismas.

***El** segundo obstáculo* lo constituye la inercia de las instituciones escolares, cuya cultura interna es producto de una historia que no tuvo como idea fundadora ese principio de que *todos pueden progresar.* La institución escolar está mucho mejor preparada para seleccionar y jerarquizar, obligar a los sujetos, imponer homogeneidad, taylorizar los tratamientos educativos, estandarizar los tiempos, métodos y exigencias académicas, etc., que para individualizar y acoger a personas singulares con necesidades distintas y puntos de partida desiguales. El poder de esta cultura es tan fuerte, que no sólo dificulta el cambio hacia comportamientos más coherentes con la concepción de la educación como un derecho de todos a progresar, sino que, incluso, impide imaginar otro tipo de organización, otros métodos, diferentes configuraciones de los espacios y tiempos en los centros escolares. Las instituciones pueden consolidar hallazgos prácticos positivos estabilizándolos, pero también oponen resistencia si no las sometemos de forma constante a la revisión de los hábitos que instituyen y que hacen perdurar más allá del tiempo de su vigencia.

***El** tercero* reside en el patrón de cultura normativa (lo que *debe aprenderse),* la cual constituye la *cultura académica* como canon asentado, del que hemos hablado.

d) *Fundamentar una cultura democrática.* La democracia (como forma de gobernar los asuntos públicos, respetar al individuo, tolerar al otro, como marco de diálogo para resolver diferencias y para colaborar en fines comunes) constituye una importante referencia para la educación por diferentes y complementarias razones (GiMENo, 1998b). Los ideales democráticos lo son también de la educación; los rasgos del ciudadano que son valiosos en democracia coinciden con las aspiraciones de libertad y autonomía que pretendemos vayan alcanzando los menores en las prácticas educativas. Las virtudes de la tolerancia, colaboración y solidaridad son ideales de la democracia y de la educación; los valores intelectuales de sinceridad, transparencia del lenguaje, atenerse a la verdad conocida, sometimiento de lo que se sabe a un proceso constante de validación crítica, denunciar los errores, etc., son también valores esenciales de toda sociedad racional que se rige por procedimientos auto impuestos por la suma de las voluntades intelectuales correctamente informadas y expresadas con libertad. Si, como dice GUTTMAN (2001), las dos condiciones básicas de la democracia son la *no represión* de los ciudadanos y la *no discriminación,* ambos principios también lo son de la educación.

Si queremos hacer valer los derechos de los menores en las prácticas educativas y colaborar en su logro a través de las mismas, es necesario que éstas sean ocasiones y lugares en los que cultivarlos. Difícilmente se podrá progresar por ese camino en las relaciones de los adultos con los menores, si aquéllos no viven en condiciones en las que se respeten sus derechos.

¿Es posible una escolaridad en la que todos puedan estar sintiéndose a gusto, en proporciones variables según los diferentes estadios del desarrollo de los alumnos (que se corresponden con distintas etapas educativas)? ¿Se puede aunar, en un ambiente acogedor, el afecto en las relaciones pedagógicas protectoras de desarrollo humano (que dé seguridad y favorezca la expansión y expresión de la personalidad), el placer de aprender, la formación humana que tiene como base a la cultura que redime de la ignorancia y cultiva al ser humano, y lograr, además, que dicha escolaridad sea útil desde un punto de vista social para formar ciudadanos y eficaces trabajadores?

En principio, la tarea no parece fácil. Una respuesta definitiva tampoco creemos que exista, aunque, como meta, merece la pena adoptarla para orientar las acciones de los adultos y de las instituciones por caminos que permitan conjugar dichas aspiraciones. Sin embargo, hoy en día, la innovación pedagógica del currículum no es línea prioritaria de atención en la práctica o en las políticas educativas y de formación del profesorado. Cuenta más la rentabilidad, el pragmatismo, los valores económicos y los del mercado. No estamos sugiriendo una utopía imposible. Cada uno de estos principios comentados sabemos que son realizables en algún grado, porque tenemos experiencia personal y colectiva de haberlo conseguido en la vida fuera de las escuelas. Tampoco faltan experiencias pedagógicas en la tradición acumulada que nos confirman que tal posibilidad existe. Seguramente, el problema de responder a la vez a todas esas demandas reside, no tanto en moderar o estimular cada una de esas "pulsiones" que fundamentan una "buena educación" para lograr un difícil equilibrio entre todas ellas, sino en encontrar la interpretación adecuada de cada una para hacerlas compatibles entre sí y viables para cada gran etapa del desarrollo del alumno, considerando las circunstancias en las que éste vive.

5.1 El papel de las instituciones al servicio del sujeto en sociedad

Los principios citados en el apartado anterior han de realizarse en instituciones con el funcionamiento adecuado. Estas deben acoger a las personas y a los intereses de toda la sociedad, en vez de tener que estar los alumnos al servicio de ellas. Merecen el apoyo mientras sean útiles para los propósitos para los que fueron creadas. Como los fines, las condiciones de los participantes y el contexto son cambiantes, estamos llamados a revisar constantemente los comportamientos institucionales. Esto significa que los adultos y, especialmente, los dedicados a la educación, tenemos que evaluar en todo momento la coherencia de lo que realmente hacen las escuelas y su capacidad para afrontar adecuadamente los retos de la educación. Es preciso reflexionar sobre las representaciones que tenemos de los menores, entender los cambios que afectan a los escolares, cambiar algunas prácticas y analizar las respuestas que dan las organizaciones con las que pretendemos alcanzar nuestros renovados propósitos. Sin embargo, lo que suele ocurrir es lo contrario: asumimos acríticamente los modelos implícitos que imperan en las instituciones escolares que han adquirido cierta o mucha autonomía respecto de los motivos fundacionales. Las tradiciones pedagógicas, como si sólo sirviesen para su propio provecho, se mantienen vivas para sí mismas, gracias a que conservan estables las funciones para las que se crearon y son inmunes a los cambios hasta que las resistencias alcanzan un nivel crítico que les obliga a transformarse. Su instinto conservador se suele volver autónomo y se desliga de las necesidades que tienen que cubrir, como les ocurre a quienes viven identificados con dichas tradiciones, sin los que las instituciones desfasadas serían mera historia. Porque, en definitiva, ¿qué serían los hábitos institucionales sin nuestra adhesión a los mismos? Muy poco. Por eso, cuando hablamos de las resistencias al cambio deberíamos interrogarnos por las que nosotros oponemos para cambiar nuestras formas de pensar y nuestros comportamientos dentro de las instituciones.

Que las escuelas no responden a las pulsiones de niños y jóvenes no es una percepción nueva. Pero, ¿acaso responden a las misiones que los encargados de hacerlas funcionar tienen para ellas? Más todavía, ¿esa misión surgida de nuestros deseos responde a los requerimientos del mundo actual? ¿Están equivocadas las instituciones, son inadecuados los aprendizajes que en ellas se adquieren o los métodos practicados, o es nuestro proyecto el que está mal enfocado? Queremos que, en el plano de las intenciones, las escuelas sean a la vez lugares protegidos y protectores para los menores y jóvenes, que pueden ser espacios donde transcurran tiempos para el enriquecimiento cultural y personal, que hagan sentir a los menores y jóvenes que, aunque son lugares cerrados, es posible en ellos construir y desarrollar su vida personal, su autonomía y su libertad. Pero, en el plano de los hechos, la violencia simbólica del "despotismo ilustrado" que nos anima, sirve muy a menudo al viejo orden educativo basado en el sometimiento de los menores a los caprichos de los adultos, más que a su emancipación. Un mundo cuya legitimidad va caducando, no por el triunfo de los menores-alumnos "rebeldes", sino porque se difumina y se disuelve el "adulto" como meta y referencia de la vida, y por la obsolescencia de los contenidos de los currícula, dejando al desnudo el valor de guardería y disciplinamiento de las prácticas educativas. Como afirman STEINBERG y KINCHELOE (2000, pág. 63), simplemente la educación como custodia no es adecuada para nuestros niños.

La crisis de la institución escolar se manifiesta proyectándose muy directamente sobre los profesores, afectados por el llamado síndrome de sentirse "quemados". Es una forma de expresar un malestar que se genera por no estar preparados adecuadamente para la docencia, por la falta del apoyo familiar, por la entrada de estudiantes difíciles en determinadas zonas geográficas y urbanas, por la falta de instrumentos para afrontar los "casos límite", etc. Pero lo más grave es la sensación de sentirse deslegitimados, de estar "gastados" como figura relevante con la que en cierta medida habían identificado su ego personal y el del colectivo profesional. La sociedad los ensalzó por encima de la consideración real que otorgaba a profesoras y profesores (no olvidar que su origen en la enseñanza primera está en las funciones del esclavo y de la institutriz que forma parte de la servidumbre). Los poderes públicos elevan su papel a determinante del éxito en la implementación de las reformas, aunque después lo único que hacen es pedirles más trabajo a cambio del halago. Los padres, o confiaban en ellos de buena fe, o no tenían más solución que hacerlo ante su manifiesta inferioridad cultural. Su enseñanza no podía ser discutida. Frente a toda incomprensión les quedaba la complicidad con los más jóvenes que ellos sabían tratar y controlar en el refugio de las aulas. Cuando muchos de ellos ya habían renunciado a imponer el orden arbitrario de la pedagogía autoritaria y no comparten sus métodos rudos, ahora ven que no despiertan interés, no son correspondidos por el alumnado con el que habían dulcificado el trato. Más que quemados se sienten incomprendidos y deslegitimados; se desploma su realidad más inmediata [5].

[5] En un estudio realizado por A. MARCHES! (Instituto IDEA) para la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) (Madrid, 2001), se muestra cómo, a medida que ascendemos de nivel en el sistema educativo, los docentes dicen ver en los alumnos un menor interés por el estudio. El 71,6% de los docentes en la Educación Infantil (mayoritariamente mujeres) están satisfechos con sus alumnos respecto de la mencionada variable. En la enseñanza Primaria ese porcentaje desciende al 41,6% y en el Bachillerato al 23,9%.

Pero no parece que estemos bien encaminados cuando todavía podemos escuchar hoy en ciertos sectores del profesorado (especialmente en la enseñanza secundaria) la duda de si su función es la de ser enseñantes que estrictamente se ciñan a sus materias o educadores sustitutos de la familia y representantes de la sociedad que forman a los sujetos y a los futuros ciudadanos.

¿Cómo responder? En las sociedades *prefigurativas,* de la información, del cambio rápido, no existen rutas marcadas para recorrerlas con seguridad. Cuando hemos hecho a los menores objeto de nuestro afecto, hijos de la libertad, sujetos de derechos, clase social emancipada en muchos aspectos y retrasada en otros, no resolveremos los problemas mirando hacia atrás. El orden que les brindemos como modelo tiene que proponerles otro proyecto de cultura y otro modelo de vida en las instituciones escolares, considerando las siguientes premisas.

5.3.1. Considerando al sujeto en "su" propia cultura

> "... mientras haya un adulto que piense que él, lo mismo que los padres y maestros de antaño, puede asumir una actitud introspectiva e invocar su propia juventud para entender a los jóvenes que lo rodean, ese adulto estará perdido".
>
> (M. MEAD, 1971, pág. 110.)

Un adulto no puede extrañarse de que los menores, especialmente en su papel de alumnos, sean diferentes a como él fue o a como espera que ellos sean: más dóciles, menos independientes y más disciplinados. Y no debe extrañarse cuando él, en menos de medio siglo de su vida, ha visto transformaciones que en el pasado sólo podían dar cuenta de ellas los estudios históricos porque ocurrían de una generación a otra. Así por ejemplo, la familia ha pasado de ser aquel grupo amplio de abuelos, hijos y nietos conviviendo en el mismo hogar, hasta las formas de familias en las que sólo conviven padres, madres e hijos sólo una parte del día. No puede alarmarse de ver a los menores como diferentes cuando, por ejemplo, algunos de sus alumnos pueden proceder de familias monoparentales o monosexuales que los adoptaron de niños. Quienes observen los cambios que han tenido lugar en las sociedades desarrolladas no deberían asombrarse de que entre menores —especialmente los jóvenes— y adultos haya hoy diferencias notables. Son menores que, además de vivir en un mundo social transformado, lo han hecho con más libertades, con menos necesidades básicas por las que preocuparse y con un horizonte de vida más seguro. Los niños y jóvenes actuales son muy diferentes a aquéllos que en pupitres fijos se asomaban al mundo a través de la escuela y cuyas relaciones o se desarrollaban totalmente con los adultos o bajo su mirada, que no veían más letras que las del libro de oraciones o de los calendarios de pared. En unos cuantos días de vida han visto más imágenes que muchos de sus padres en toda su existencia. Fuera de las aulas pueden interesarse y acceder sin barreras a infinidad de temas, han conocido realidades más allá de las fronteras de su aldea, tienen aseguradas las condiciones de vida en las sociedades desarrolladas (sabemos de la existencia de menores en otras condiciones dentro y fuera de ellas) como para vivir sin grandes problemas el presente. Les hemos dado un paraguas protector bajo el cual pueden desarrollar su propio mundo. Los hemos hecho también dependientes de la televisión, destinatarios de

la publicidad, consumidores compulsivos, sujetos relacionados con mundos de ficción, alejados por largo tiempo de las responsabilidades de los mayores, a quienes el futuro en el que dejarán de ser protegidos se alarga cada vez más. Les hemos dado las condiciones de vida para que ellos crearan la suya propia al margen de las actividades de los adultos; los hemos sacado del hogar familiar durante la mayor parte del día y del año y han creado su modo de vida con retazos de la de sus coetáneos adultos. Se han constituido en una nueva clase social con una peculiar identidad: vive de los adultos y se caracteriza, a la vista de todos, por estar escolarizada, pero se reconoce a sí misma como singular y diferenciada por su propia cultura; no por su emancipación de los mayores (que no lo está), tampoco por estar sometida de tal forma que se afirme contra quienes la subyugan (pues viven en un ambiente en el que se les respeta y quiere).

El pacto entre la institución y el alumno funcionará mientras exista un mínimo equilibrio entre las satisfacciones que él obtenga y las renuncias que sea capaz de admitir en el papel de aprendiz de nuestro proyecto. Para que el equilibrio se mantenga, el alumno ha de apreciar que el medio escolar es un ambiente que le permite ejercer su vida tal como se la hemos creado. Cuando sentimos que el orden escolar no funciona es porque ese pacto no se ha establecido o se ha roto; entonces, nuestra visión de adultos puede hacernos entender que son los niños y jóvenes los que lo subvierten. Ellos, en cambio, pueden apreciar que lo que les ofrece el ambiente escolar no colma sus vidas, no les es prometedor y no les interesa y, además, hasta puede que no les importe. Tampoco debemos hablarles muy alto, pues les ofrecemos modelos nada ejemplares, les aleccionamos en principios que hemos burlado, les proponemos metas que después resultan falsas, les aburrimos al hacerles aprender contenidos que nunca tendrán la oportunidad de utilizar en sus vidas, en sus argumentaciones y en la visión del mundo en el que viven. Como afirma MEAD (1971, pág. 110), con frecuencia solemos pensar que nuestros jóvenes están alienados, omitiendo que somos los adultos los que lo estamos y debemos cambiar.

Podemos, desde nuestro papel de garantes del orden escolar, reivindicar la importancia de éste, pero sería una ilusión creerse que desde nuestra barricada podemos transformar un orden que no está regido por las escuelas.

En las condiciones actuales y con el tipo de escuela que predomina, ¿es posible para los menores ser ellos mismos además de colaboradores con el proyecto educativo previsto por los adultos? ¿Acepta la escuela al menor como miembro de una clase social particular con todos los derechos, respeta y promueve su individuación o persigue su aplastamiento, su sumisión y la negación de su cultura? No olvidemos que a las instituciones escolares muchos acuden no por lo que se aprende en ellas, sino porque son obligatorias y porque son la excusa para relacionarse con otros de su misma cultura. Cuando los estudiantes quieren escapar del mundo ideal pensado por los adultos para educarles, cuando no aprecian el "disfrute" de tal construcción diseñada para su bien, es que estamos ante un malentendido y quizá al borde de una brecha entre culturas. La explicación puede residir en que no hemos sabido explicarles la bondad del ideal, en que las prácticas con las que lo pretendemos realizar lo contradicen o en que los menores lo rechazan, simplemente, porque viven en un universo social y cultural *cofigurativo,* con unos patrones y valores de referencia distintos a los que asumimos como nuestros. La cultura juvenil en la sociedad urbana está guiada más por

© Ediciones Morata, S. L.

patrones estéticos y de consumo que por las pautas de racionalidad y los modelos de vida que defiende la cultura escolar, si es que ésta realmente llega a proponérselos. La vida del alumno adaptado al *ethos* de la escuela lleva consigo muchas renuncias, mientras que la que vive con sus iguales se guía por las satisfacciones inmediatas. Podemos desear que ellos como nosotros queremos, pero a costa de un alto nivel de extrañamiento, de incomprensión, de fracaso escolar y de desafección.

Los individuos no pueden sacrificar todo lo que significa el presente por el futuro si esa renuncia no la compensa la satisfacción de otra necesidad superior a la que subordinarla. El principio del placer tiene que guardar un equilibrio con el principio de la realidad, en términos freudianos, y la escuela se ha escorado hacia el último. El presente hay que verlo, desde luego, por la proyección que tiene en el futuro, pero no puede ser vivido sólo como condición de lo que vendrá. No puede vivirse el presente sólo como la antesala del futuro para el que hay que prepararse, renunciando a las satisfacciones del momento, sino que debe tener alguna sustantividad placentera, que es lo que dejará el poso para cómo seremos después. Educarse *para* la vida sólo es posible *en* la vida del momento; la riqueza con la que se viva ésta es la base para la vida que vendrá. Tanto desde el punto de vista individual como desde el social en general, la infancia no es la meta de la vida, pero vivirla adecuadamente es una condición para un futuro personal más pleno y un mayor bienestar social. La escolaridad representa la promesa del futuro que reclama ciertas renuncias en el altar del futuro (principio de la realidad), pero en las condiciones sociales de las sociedades y cultura actuales tendrá dificultades para imponer ese futuro que promete si no lo hace a través de medios "placenteros" o lo compagina con un medio de vida y actividades que equilibren o compensen satisfacción y renuncia, placer y realidad.

Si les pedimos renunciar o postergar sus intereses inmediatos, ha de ser por algo que les merezca la pena. Si tienen que aplicarse con esfuerzo, éste debe tener algún sentido, despertar su interés y ser relevante. Si en las instituciones escolares se vive una etapa importante de la vida (entre una cuarta y una quinta parte del ciclo vital, para la mitad de la población más escolarizada) que, además, consideramos que es decisiva para el resto de la misma, esa etapa tiene que representar algo con sentido propio, aunque no debe quedar encerrada en sí misma. Y si pensamos en el futuro de la sociedad en el que será necesaria la educación permanente, las herramientas, capacidades y actitudes que proporcionemos y se fragüen en la etapa de escolarización es razonable pensar que serán un capital importante para el resto de la vida, en orden a poder participar y aprovechar las oportunidades de esa sociedad. Lograr el pacto y la adhesión de los jóvenes al proyecto educativo escolar es hoy más difícil, pues se ven sometidos a fuertes tentaciones verdaderamente placenteras. Por un lado, maduran antes y tienen más información; por otro se retrasa su inserción social, lo cual alarga la etapa en la que tienen que inventar su propia cultura para afirmarse, bien en el goce de las posibilidades que les presta su dependencia de los padres, bien en la contracultura, el consumo y las conductas "antisociales".

En contra de quienes piden más esfuerzo y disciplina para mejorar la calidad de la enseñanza, recomendaríamos preocuparse más por que los estudiantes obtuvieran más placer con lo que les enseñamos y que la vida en las aulas fuera un tiempo para gozar y no para penar.

5.3.2. Una cultura escolar renovada

> "Cuando los profesores y la cultura de la escuela tratan a estos niños como si no supieran nada del mundo del adulto, éstos llegan a la conclusión de que la escuela es absolutamente arcaica, que ha perdido el contacto con los tiempos".
>
> (STEINBERG y KINCHELOE, 2000, pág. 60.)

En la educación de la infancia y de los jóvenes colaboran varios agentes. Dijimos que las competencias de cada uno, por lo general, no son claras ni están repartidas siguiendo ley u orden alguno. Los efectos que pueda causar la acción de cada uno de ellos se cruzarán con los demás. Por razones diversas, la familia se hace escuela y la escuela se convierte en familia, las confesiones religiosas quieren hacer de las aulas templos, los padres entregan con facilidad a sus hijos al cuidado del televisor, el cine pone al alcance del avispado niño y niña la intimidad que sus recatados progenitores le ocultan, el entendido colega o la hermana mayor completa la información que el pudoroso libro de texto da en el tema de "la reproducción", en la calle se aprende el lenguaje que no se puede utilizar en las aulas (aunque sí pueda oírse en casa), en los medios de comunicación se habla de "guerra sucia", mientras en el libro de historia parece que las batallas son más "limpias", en la escuela hasta es posible que se trate el problema de la escasez de la energía a la vez que el papá o la mamá llevan a quien eso aprende en automóvil particular, si el periódico que se lee en casa contradice la información que da la cadena de radio que se escucha, ¿a quien hacer caso?... ¡Demasiado complejo el mundo para ordenarlo! ¡Demasiado contradictorio, como para coordinar a todos, haciendo que a los alumnos les lleguen sólo los "buenos" mensajes y en una línea coherente. Si dentro de la familia el hijo recibe estímulos opuestos, si los mismos profesores no se coordinan entre sí, en una parcela tan concreta como la que delimitan los contenidos del currículum, ¿qué coherencia puede esperarse para la educación del futuro ciudadano que todos esos agentes propician cada uno por separado?

Toda esa complejidad indica que los distintos agentes aportan "materiales" a la cultura del alumnado, formas variadas de entender el mundo y de aprender en él. El conocimiento y la experiencia directa o indirecta del y sobre el mundo, sobre lo que es cercano o queda más alejado, sobre uno mismo, acerca de los demás, de lo relativo al mundo personal o social, acerca de los adultos, lo que es la vida, etcétera, ya no están controlados, ni mucho menos monopolizados, por instituciones como las escuelas, las familias o las iglesias. Fuera de esos nichos ambientales quedaba el grupo de iguales que desarrollaba sus acciones en un medio relativamente controlado por las tres instituciones, no demasiado alejado de su mirada vigilante. El mundo actual ofrece a la infancia posibilidades y riesgos —creados por los mismos adultos, no lo olvidemos— no directamente controlables que dejan perplejos a los adultos y que les proporcionan la sensación de haber perdido el control sobre los menores. En la sociedad en la que existe una gran disponibilidad de libros, documentación escrita y gráfica, filmaciones, posibilidades de comunicación, acceso a variadas informaciones y bases de datos, la escuela se enfrenta a una posible y fuerte competencia a la hora de ilustrar a los menores, en cuanto a los contenidos que pueden adquirir y las formas de aprenderlos.

El conocimiento que ofrece el currículum planificado desde arriba por las autoridades o el desarrollado por los libros de texto y por los profesores en las prácticas escolares, no constituye hoy una fuente de experiencias y conocimientos tan determinante como lo fue en el pasado, ni proporciona tanta capacidad para modelar las visiones del mundo, los valores y las actitudes con las que los niños y los jóvenes afrontan los retos de la vida cotidiana y proyectan su futuro. En el pasado, los saberes escolares no tenían a otros con los que ser contrastados, hoy sí los tienen y cada vez serán más, a pesar de que el discurrir de la denominada sociedad de la información no demuestre, precisamente, un gran interés por la educación en las escuelas, sino que, más bien, se ocupa de publicitar que las nuevas tecnologías la superarán. Podrán hacerlo, porque, si bien no siempre proporcionan contenidos relevantes ni difunden visiones ordenadas del mundo, lo que exhiben es significativo, interesante, transforma las visiones del mundo y lo hace con estrategias comunicativas atractivas y eficaces. ¿Qué sentido tiene la graduación del saber en las escuelas para adquirir una visión ordenada del mundo actual? ¿Qué sentido tiene secuenciar rígidamente los tópicos de una asignatura si con ese orden el estudiante no puede asociar lo que significa el monasterio de *El Escorial* con el autor de *El Quijote?* ¿Qué capacidad de transformar la percepción del mundo puede tener la Geología y la Química, por separado, al lado de la eficaz comunicación de un documental de *National Geographic* para concienciarnos acerca del envenenamiento del suelo? ¿Somos conscientes de la distancia entre la experiencia de ser obligado a repetir un texto con truculenta ortografía, cuando el procesador de textos que ahora estoy utilizando amablemente me subraya en rojo los errores que cometo sin bajarme la calificación por cometer faltas (¿sólo de ortografía?)? ¿Quiénes de los que hemos alcanzado cierto nivel de escolaridad no hemos experimentado la vivencia de querer acabar de "estudiar" para aprender de verdad? ¿Quién no ha deseado dejar de leer lo que era obligatorio para poder leer lo que interesaba? ¿Qué conocimiento aprendido dura una semana después de haber sido evaluado?

La escuela y los profesores traducen mal las consecuencias de los cambios señalados. El mundo escolar ha sido un medio ordenado —al menos, así parece que lo considerábamos— que los adultos creían controlar, en el que ofrecer un ambiente purificado y especialmente diseñado para producir unos efectos deseables sobre la infancia y la juventud, valorados positivamente y controlados por ellos para dirigir el comportamiento, encauzar las energías de los alumnos, proponerles ideales y "llenar de formación" la inmadurez de su mente y el vacío de sus espíntus. La escuela no es una parte más de la sociedad, sino un espacio social dirigido y planificado en el que no cabe fiar el logro de sus cometidos a la espontaneidad. La escuela trabaja, por el contrario, por una idea de progreso que es preciso encauzar, dirigir, planificar, regular, graduar y controlar, siguiendo una directrices que suponemos nos pueden llevar a unas metas pretendidas de antemano. Ese orden necesario, en ocasiones, parece haberse desviado de su origen, cuando apreciamos que la institución escolar sigue modos inapropiados de comportarse configurando de hecho un currículum oculto contrario a las pretensiones que se dice estar buscando. En otras muchas ocasiones aquel orden parece haberse desvanecido cuando, dejados al discurrir de la rutina, se obtiene la impresión de que las líneas maestras de los fines esenciales se hubiesen olvidado. En el extremo contrario, hallamos actitudes y enfoques que han pretendido planificar la acción educativa

hasta extremos excesivos y obsesivos cuando, al fin y al cabo, las finalidades educativas, a largo, medio o corto plazo, hay que lograrlas a través de acciones humanas que radicalmente no son sometibles a algoritmos precisos planificados de antemano y desarrollados fielmente siguiendo la secuencia de acciones que proponen.

¿Qué lugar acabarán ocupando las aportaciones de los materiales escolares? La escuela no está sola y los efectos de la cultura que imparte a los menores se solaparán con las influencias de otros agentes. Una cultura escolar renovada es, pues, un elemento más en la subjetivación (hacerla suya, ser modelado por ella) en el proceso de enculturación de los menores que debe contar con quienes compiten con la cultura que ella defiende. La experiencia y el conocimiento que hoy adquieren los niños al margen de las instituciones escolares suponen para éstas un reto parecido al que ellas plantearon a las familias, al sustraer a los padres y madres buena parte de la capacidad de influir en los hijos. La escuela detrajo poder de influencia sobre los menores a otras agencias de socialización, adueñándose de parte del poder de influir en los pequeños y en los jóvenes. La infancia y la juventud fueron menos controladas desde esas instituciones, lo que no quiere decir que hayan sido del todo libres y autónomas. Una tendencia a la que sumó el ablandamiento del clima familiar, en lo que se refiere a las relaciones con los hijos. Los adolescentes y jóvenes en las actuales condiciones sociales laborales, no sólo abandonan tarde el regazo familiar, sino que permanecen en él y lo viven con bastante agrado. Hoy, una crisis parecida es la que le plantea a las escuelas el medio exterior en la transmisión de los valores y contenidos que ellas habían asumido. El adulto añora un poder que le daba una seguridad en su capacidad de influencia que ahora ya no siente tener. Su control sobre los menores a través de las escuelas o de las familias ya no es exclusivo, ni tan determinante, por lo tanto, aunque siga siendo importante. Otros agentes controlan las mentalidades y las querencias de sus antiguos dóciles retoños.

No hay vuelta atrás. No podemos recuperar el espacio perdido, pero sí hacer más significativo el papel cultural de las escuelas en el mundo de hoy. El esfuerzo fundamental que es preciso realizar para sustanciar el papel de la escolarización a través del contenido del currículum en la enculturación de los menores debería conjugar los principios de: *1)* la *relevancia* del contenido que se aprende, *2)* el que sea *significativo* para quienes deban aprenderlo, 3) que resulte subyugante, *motivador, 4)* que *transforme* el modo de percibir el mundo de las realidades naturales y sociales que se funda en el conocimiento del sentido común con el que abordamos y nos manejamos en la vida cotidiana para reconstruirlo, 5) que proporcione un *orden mental* que, progresivamente, se vaya haciendo más complejo, alumbrando el deutero-aprendizaje (el aprender a aprender), *6)* que mejore todas las capacidades de *expresión y comunicación* que sean posibles, 7) que vaya dando, poco a poco, conciencia de la validez del saber, del conocimiento que reflexiona sobre él mismo, *8)* que dé razón de la provisionalidad del conocimiento y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a mantener las propias posiciones, *9)* abriéndose a otras formas de pensar distintas a las propias, *10)* cultivando las virtudes de una ética del saber: admitiendo los límites de lo conocido, los valores de la verdad, el procedimiento para resolver las posiciones contrapuestas, sentir la inseguridad de la incertidumbre,...

Las pedagogías tradicional y moderna (véase la Tabla 5.1) han articulado todos esos principios en una forma de entender el aprendizaje relevante, resaltando

© Ediciones Morata, S. L.

Tabla 5.1. *Características y condiciones de producción de los aprendizajes valiosos en la educación*[6]

TIPOS DE APRENDIZAJE	Pedagogías tradicional y moderna		Pedagogía postmoderna
	Aprendizaje directo o primario.	**Aprendizaje de segundo grado o deutero aprendizaje**: Aprender a aprender.	**Aprendizaje de tercer grado o aprender a desaprender.**
Aprendizaje relevante: ¿En qué consiste?	• En el mejor de los casos es la apropiación cognitiva de contenidos aprendidos de manera significativa, que el alumno entiende o comprende.	• Consiste en adquirir habilidades cognitivas, saber cómo usar el conocimiento disponible, cómo ordenarlo, las formas de tratar la información, cómo pensar utilizando los segmentos de lo que es ya conocido, el saber buscarlo, argumentar con él, reelaborar lo aprendido, aplicarlo...	• Es la capacidad para cambiar las formas de pensar situándose fuera de ellas. Hábito de no habituarse.
Cualidades.	• La finalidad se supone que es inherente. • El poder dar cuenta de que se ha asimilado es la prueba de su adquisición. • Se supone que es continuo, acumulativo, sistemático y de valor o vigencia permanentes. • Se ordena según su lógica interna.	• No se puede adquirir sistemáticamente, sino en tanto es efecto indirecto de los aprendizajes de primer grado. • Depende del modo en que se enseña y se aprende, de cómo se trabaja con los contenidos. • Es difícil de programar el aprender a pensar.	
Supuestos acerca de los sujetos, la sociedad y la cultura.	El conocimiento tiene un valor de uso estable. Lo que se enseña representa el canon valioso. La enseñanza se mantiene por su propia inercia y sometida a las tradiciones del pasado.	Aprender a ir más allá de lo dado y lo conocido por cada uno, pero dentro de un modelo estable. Se supone una identidad coherente que se modelará de manaera continuada, que se irá estabilizando. Se tiene una perspectiva temporal en la que la vida resulta previsible. Se cree en la validez de modelos de racionalidad compartidos.	Contextos nuevos e imprevistos. Mundo sin estructuras o con muchas lógicas operando a la vez. Pluralidad y relativismo. Relatividad y provisionalidad del conocimiento. Dispersión de influencias y de estímulos. Autoridad descoordinada, dispersa o múltiple. Mundo complejo, globalizado y aparentemente desorganizado
	División de papeles entre quien aprende y quien enseña. Coherencia entre la acción de agentes diversos, autoridad segura. Mundo estable: el aprendizaje conserva su valor si las circunstancias no se alteran fuera de lo previsible, lo cual ya no depende del sujeto que aprende ni de la enseñanza. Marcos de pensamiento y de vida estables: actividades, formas sociales que permanecen, cultura y valores indiscutibles. Seguridad para abordar los problemas.		

[6] Tomado de J. Gimeno, (2002), "El futuro de la educación desde su controvertido presente". *Revista de Educación* Número extraordinario de 2002.

© Ediciones Morata, S. L.

unas determinadas cualidades que actúan de directrices seguras para establecer unas determinadas líneas de acción pedagógica. Éstas parecían fundamentalmente en concepciones seguras acerca del conocimiento, la cultura, la sociedad para la que servían y el tipo de sujeto que tenía que construirse. En la postmodernidad en la que nos toca vivir, esas certidumbres se han diluido ante la complejidad e incertidumbre del mundo que escapa a las políticas y a cualquier proyecto racional que quiera gobernarlo. Al menos así se nos aparenta o así nos hacen creer que es.

La escuela tendría que triunfar siendo aceptada por su capacidad de infundir seducción por la cultura que ofrece y por el modo de vida que es posible tener en ella, pues sólo de ese modo puede propiciar los aprendizajes de segundo y tercer orden. De esa forma debería educar enseñando; pero no contenidos muertos, por muy valiosos que los consideremos, sino todos aquellos que seamos capaces de presentar a los estudiantes como valiosos para vivir y entender el mundo, para saber cuál es su papel, las posibilidades que se les abren y la diversidad de caminos posibles por los que podemos seguir aprendiendo. Se puede aprovechar lo que otros —en el pasado o en el presente— han pensado, qué respuestas dieron a problemas semejantes a los nuestros, cuáles fueron sus aciertos y sus errores, qué emociones sintieron, etc., pero siempre utilizando ese bagaje como medios para leer el presente y potenciar al sujeto como individuo que debe llegar a pensar con autonomía, que toma decisiones racionales, que sabe expresarse, que está abierto sin temor al mundo cambiante. La cultura escolar no puede pretender que los neófitos se apoderen de los mejores productos terminados del acervo cultural —en el mejor de los casos ésa es una meta final—, sino potenciar con ellos al sujeto concreto que tiene que encontrar sentido a lo que le vayamos presentando en cada momento de su vida. Esa capacitación exige asimilaciones, pero también, muy fundamentalmente, estimular las posibilidades de expresarse en su más amplio sentido: como individuo y como miembro de grupos culturales, manifestando sus puntos de vista, sus dudas y sus creencias, con la voz, la escritura, con su cuerpo, con la imagen, con las diferentes formas artísticas. ¿Dónde? Si no lo hacen en los centros escolares, serán necesarios otros espacios o será la calle el lugar en que lo hagan. La "escuela a la medida" del alumno se apoya en la búsqueda de la complicidad, en el pacto, y no en la imposición. No debe basarse en la represión ni ser motivo de exclusión.

Pero no puede dejar de ser liberadora, por lo cual no debe ser motivo para fijar al menor en lo que es, sino que, partiendo de cómo son los sujetos, los debe elevar y transformar, haciéndoles crecer en todas sus posibilidades, por ser la educación un derecho. Para eso se han creado las escuelas: para transformarlos, procurar que asuman un nuevo orden, reconducirlos, y hacerlos fructificar. La tesis de que la cultura escolar que se enseña y las formas a través de las que se hace suponen una violencia simbólica tiene ya muchos años. Inevitablemente, la intención declarada que la guía es la de contribuir a lograr un *deber ser o poder llegara ser,* es decir, a transformar a los seres humanos con esa "coerción" ejercida de manera reflexiva y sometiéndola a determinados principios; no puede ser un poder alienante y limitador. La cultura que se elija para ser enseñada en el sistema escolar, fijando muy bien la atención en la concreción que adquiere en el currículum, es una cultura *seleccionada y orientada* porque sirve a la educación que se rige por algún proyecto normativo (GiMENo, 2001a). No hay que esconder

el fin emancipador que damos a la educación, al currículum ni el papel activo que debe asumir el profesor para lograrlo. Estamos llamados, pues, a inmiscuirnos en la vida de los alumnos, siendo consecuentes con las posiciones que mantuvimos respecto del desarrollo de los menores. Dice STEINER (2000):

> "¿Con qué derecho puede obligar un ser humano a alzar el listón de sus gozos y de sus gustos? Yo sostengo que ser profesor es arrogarse ese derecho. No se puede ser profesor si no se es por dentro un déspota, sin decir: `Te voy a hacer amar un texto bello, una bella música, las altas matemáticas, la historia, la filosofía'. Pero cuidado: la ética de esta esperanza es muy ambigua".
>
> (Pág. 67.)

No debemos ser pesimistas, pero tampoco ingenuos. Casi a mediados del siglo xvii, COMENIO se hacía la pregunta de si la educación modélica que propugnaba no era una idea presuntuosa e irrealizable.

> "Se prueba que las escuelas deberían ser así, pero, sin embargo, no lo son. Pero, ¿hay alguna escuela que se haya propuesto llegar a este grado de perfección, cuanto menos que lo haya conseguido? Para que no se nos diga que perseguimos ideas platónicas o que soñamos una perfección que no existe y que tal vez no podamos esperar en esta vida, vamos a demostrar con otros argumentos que las escuelas deberían ser como dejamos dicho y no como son hasta ahora".
>
> (1986, pág. 82.)

¿Pueden ser nuestras escuelas de otra manera a como lo son? Si no pueden serlo, es que hemos llegado al final de la historia de la creación humana y a la más alta plenitud posible. Como eso no es verosímil, si van a seguir siendo como son, es porque hemos perdido la capacidad de imaginarlas de otra forma. A veces no hay que imaginar siquiera para encontrar cómo cambiar. Basta ojear la historia o, simplemente, mirar a nuestro alrededor.